

Escola Superior de Educação João de Deus

FALAR E LER PARA ENCANTAR

Vera Jorge

2010

Escola Superior de Educação João de Deus

FALAR E LER PARA ENCANTAR

Vera Jorge

Mestrado em Promoção e Mediação de Leitura
Relatório orientado por Prof. Doutor Fernando J. B. Martinho

2010

RESUMO

É fundamental que os Educadores de Infância que exercem a sua actividade em contexto de Creche tenham consciência clara acerca do benefício que a promoção do livro infantil e as práticas de mediação de leitura poderão trazer às crianças de idades compreendidas entre os 4 e os 36 meses.

Com a finalidade de saber mais sobre os primeiros contactos da criança daquelas idades com a palavra, o ritmo e, em especial, com o livro, na Parte I deste Relatório começa-se por abordar questões teóricas como o desenvolvimento cognitivo da criança, a relação estabelecida com o mundo que a envolve, o papel do livro infantil (onde se inclui o livro de literatura infantil) no seu crescimento, o contributo que, em situação de Creche, o Educador de Infância pode ter na promoção do livro, na mediação da leitura.

Na Parte II, depois de se caracterizar a Creche onde nos propusemos a desenvolver um trabalho continuado de mediação da leitura, relatam-se as actividades realizadas no decurso do ano lectivo de 2008/ 2009: apresentam-se as propostas implementadas; dá-se notícia dos materiais seleccionados para promover a leitura, das actividades levadas a cabo, e das reacções das crianças.

PALAVRAS-CHAVE: Mediação de leitura; Promoção do livro; Livro infantil; Creche.

ABSTRACT

It is imperative that kindergarten teachers working with nursery age children are aware how important it is to promote the child book, and the reading mediation to their own benefit.

In part I we reviewed theories about child cognitive development, relation with the environment, early childhood literature, and what teachers can do to promote the book and the reading mediation in nursery school. This research helped us to know more about how the nursery age group children react to the first experience with the word, rhythm and above all with the book.

At part II of this report we described all the procedures step by step to implement an ongoing process of reading mediation along the 2008/2009 school year. This report has all the implemented proposals, materials used to promote reading activities, as well as the children reactions.

KEYWORDS: Reading mediation; Book promotion; Early childhood literature; Nursery.

ÍNDICE

pág.

INTRODUÇÃO	6
 PARTE I LER, CANTAR E FALAR PARA O MUNDO	 10
1 Caracterização da criança até aos 36 meses	24
2 O mundo que envolve a criança	35
2.1 Do educador ao livro	35
2.2 Do livro à mediação da leitura	46
3 Projectos desenvolvidos nos primeiros contactos com o livro e a leitura	64
 PARTE II O ENCANTO DA LEITURA NO CENTRO INFANTIL	 72
1 Caracterização do Centro Infantil	73
2 Actividades de promoção do livro e de mediação da leitura realizadas	85
3 O que ficou por contar	121
 CONCLUSÕES	 124
 BIBLIOGRAFIA	 131
 ANEXOS	 140

A leitura começa antes da leitura. A criança lê o mundo que a rodeia muito antes de ler um livro. O mundo é um livro aberto. Lê o sorriso da mãe que se debruça no berço, lê a natureza, lê a cor e a forma dos objectos que lhe são familiares.

Maria Emília Traça, *O fio da memória* (p. 75)

Um livro chama outro livro. E conseguir que as crianças adquiram hábitos de leitura duradouros exige, entre outras coisas, professores convictos e entusiastas, capazes de as contagiar com esse gosto.

Javier García Sobrino, *A criança e o livro, a aventura de ler* (p. 40)

Estou cada vez mais convicto de que a maior parte da nossa Literatura para crianças é desencadeada mais pela necessidade que alguns adultos sentem de contar histórias do que pela necessidade que as crianças têm de ouvir histórias.

António Torrado, *O bosque mínimo* (p. 17)

INTRODUÇÃO

É fundamental que a criança comece a dar-se conta, desde muito cedo, que o que nasce dos livros não nasce uma única vez para desaparecer em seguida, mas pode renascer sempre que nós desejarmos.

Maria Emília Traça, *O fio da memória* (p. 77)

O livro e a leitura são bens essenciais. A infância, em geral, e as crianças na faixa etária dos 4 aos 36 meses (idade de frequência do espaço creche), em particular, encontram-se num estágio promissor. Neste período, as evoluções são visíveis de dia para dia; aprender é um prazer constante; as crianças aparentam estar ávidas de atingir autonomia. Em contexto de creche, a construção de um futuro leitor deve partir dos conhecimentos sobre a evolução ocorrida neste estágio etário, da realidade de uma creche, de um trabalho programado e continuado de promoção de leitura.

O presente relatório surgiu de questões como estas, que muito me interessam por ser Educadora de Infância numa creche.

Na Parte I (cap. 1 e 2), apresento as principais conclusões que retirei da leitura e reflexão de textos sobre aspectos da promoção e mediação da leitura (aconselhados nos seminários que frequentei do Mestrado em Ciências da Educação – Promoção e Mediação da Leitura). Procurei respostas em relação ao período do contacto inicial das crianças de idades até aos 3 anos de idade com os sons, as palavras e o livro. Tendo em atenção estratégias várias – desde o uso da canção de embalar, utilizada de forma maternal pela voz do Educador de Infância, ao Cd (reprodutor de variadíssimas canções infantis), como situar a relação entre o bebé e o promotor de cuidados? Qual a importância do contacto com a linguagem? De que forma amorosa é passado esse testemunho para que a criança seja

portadora de sonhos? São estas algumas das questões que se me colocaram. Estes temas, que delinearam em muito o caminho percorrido, são assuntos pouco abordados na bibliografia sobre a promoção da leitura. Ou melhor: os temas são abordados, mas não especificamente em relação à faixa etária referida (4 a 36 meses). Há, por isso, um número reduzido de informação e de documentação que abranja as crianças mais pequenas, o que indica a peculiaridade do que aqui é apresentado.

De forma a conhecer melhor a importância da Creche no mundo da criança, em especial as questões respeitantes ao modo como deve ser realizada a abordagem ao mundo da leitura, pareceu-me que seria interessante conhecer alguns exemplos de projectos e iniciativas desenvolvidos nos primeiros contactos com o livro e a leitura com crianças desta faixa etária. Desses projectos dou notícia na Parte I, cap. 3.

Na Parte II, depois de relatar as observações a que procedi a fim de dar conta da situação de leitura vivida no Centro Infantil onde trabalho (cap. 1), apresento um relato pormenorizado do trabalho que desenvolvi, no ano lectivo de 2008/ 2009, no âmbito da promoção da leitura (cap. 2). Descrevo todos os pormenores tidos em conta para desenvolver competências leitoras nas crianças; exponho as actividades realizadas, os materiais utilizados, bem como as reacções das crianças. Procurei mediar essa tão nobre actividade de ler e promover o prazer pela linguagem junto das crianças da sala de que fui responsável. Proponho alguns procedimentos para que a promoção de leitura seja facilitada, como será com a melhoria das condições da biblioteca; com a aquisição de mais livros; com a realização de materiais de apoio para as mediações de leitura; com a existência de mapas de actividades para cada uma das faixas etárias; com a criação de ligações com outras

instituições que partilhem o interesse de promover o livro. Com o mesmo intuito ficam ainda presentes as iniciativas realizadas, no ano 2009/2010 (cap. 3).

Creio poder afirmar que as crianças prosseguiram o seu caminho, despertas para o livro e para o prazer que poderão retirar do que nele existe.

PARTE I

LER, CANTAR E FALAR PARA O MUNDO

Tendo em conta as mudanças sociais observadas nos dias de hoje, verifica-se uma grande afluência a instituições que prestem serviços de acolhimento diário e cuidados primários às nossas crianças – em particular às crianças com idades compreendidas entre os 4 e os 36 meses. Neste grupo, a partir de um ano de idade, verifica-se um aumento da permanência das crianças nestas instituições, visto ser esta a altura em que a maior parte das mães deixa de poder usufruir da redução de horário laboral.

A história da Creche, como refere Zilma Oliveira, está ligada “às modificações do papel da mulher na sociedade e suas repercussões no âmbito da família, em especial no que diz respeito à educação dos filhos” (Oliveira *et al.*, 1999: 17). Por esse motivo, a Creche “deve ser compreendida dentro de um contexto social que inclui a expansão da industrialização e do sector de serviços, ao mesmo tempo em que a urbanização se torna cada vez maior” (id., *ibid.*).

É importante receber estas crianças de forma calorosa. Podemos, então, ter como objectivo máximo proporcionar-lhes momentos de magia a partir do “Era uma vez...”, o que, parece-nos, será um bom ponto de partida para a construção de um mundo onde poderão vir a construir, quem sabe, *A casa feita de sonho*¹, tal como fez Ricardo Alberty, num dos seus livros. Como nos diz Alice Gomes, é necessário dar às crianças um começo de vida saudável:

No começo, porém, é o contar que tem exclusividade; o começo, mesmo, é a fala. Falar com a criança, dizer-lhe mil coisinhas pueris entremeadas de beijos,

¹ Ricardo Alberty (1991). *A casa feita de sonho*. Lisboa: Melhoramentos de Portugal, 1991.

é o que a família faz, instintivamente e por amor. Com o decorrer do tempo, a atenção da criança manifesta-se com nitidez, e o seu interesse exigente nunca mais permite, ao educador familiar ou profissional, falhar à tarefa de desenvolver o seu espírito. (Gomes, 1979: 14)

Teremos que adoptar procedimentos como falar, cantar, ler. Para que as crianças transportem motivação suficiente que faça com que, mais tarde, elas leiam, cantem, falem para o mundo.

O papel do Educador de Infância é muito importante no desenvolvimento do bebé. É o Educador que o apoiará na aquisição de instrumentos importantes para o futuro. O bebé irá crescer e adquirir conhecimentos que o transformarão num indivíduo capaz de pensar, falar, construir, modificar, isto é, num ser humano em constante aprendizagem. Por parte do Educador de Infância, qualquer fundamentalismo se torna perigoso. Há, por isso, que adoptar um procedimento positivo, vendo o mundo das “histórias” como uma cultura ou religião, no qual, para além dos benefícios trazidos à criança, o Educador se possa apoiar, mesmo quando estiver mais debilitado ou quando precisar de um abanão interior, enfim, como algo que crie um desequilíbrio para avançar nas questões que cruzam a vida de qualquer pessoa, consciente da sua individualidade.

Tendo em conta que um bebé acabado de nascer é capaz de localizar sons, ver objectos e pessoas, podemos considerá-lo apto a iniciar aprendizagens. Aprender “é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador” (Freire, 1996: 27). Ao utilizarmos o verbo *aprender* quando nos referimos à temática da leitura, temos que abordar também o verbo *adquirir*, isto porque o desenvolvimento da linguagem parte inicialmente da exposição do aprendiz ao meio envolvente. Abordando o termo *aquisição*, Inês Sim-Sim explica:

(...) gostaríamos de o distinguir do processo de aprendizagem. Com efeito, ainda que muitas vezes os termos aquisição e aprendizagem apareçam usados com o mesmo significado, há que diferenciá-los quando nos reportamos a fenómenos linguísticos. Por aquisição de linguagem entendemos o processo de apropriação subconsciente de um código linguístico, via exposição, sem que para tal seja necessário um mecanismo formal de ensino.

(...) É esta a forma como a maior parte dos seres humanos atinge o domínio da sua língua materna. (Sim-Sim, 2002: 200-201)

É de igual modo desta forma inconsciente que a criança vai construindo as suas competências literárias. De entre as funções conferidas à literatura infantil, e como aponta Aguiar e Silva, poderão ser designadas as seguintes: “a literatura infantil, quer oral quer escrita, tem desempenhado uma função relevantíssima, atendendo aos seus destinatários, na modelização do mundo, na construção dos universos simbólicos, na convalidação de sistemas de crenças e valores” (Silva, 1981: 14). Acresce que, segundo o mesmo autor, há ainda que não esquecer a seguinte particularidade:

Efeitos rítmicos, jogos rimáticos, aliteraões, sugestões fono-icónicas, exercícios de dicção com sequências difíceis ou raras de fonemas, ilustração dos matizes semânticos das palavras, revelação da força expressiva e comunicativa das metáforas – eis alguns dos segredos e das potencialidades da língua materna que as crianças começam a desvendar e a conhecer intuitivamente através das suas leituras, ou das leituras em voz alta... (id: 14).

A criança irá usufruir do que a língua materna lhe proporciona, enriquecendo a imaginação, ao tentar encontrar os significados e sentidos para as metáforas. Aliás, na literatura infantil a metáfora “rompe com a lógica, porque é económica ao mesmo tempo que oferece alternativas, e embora eminentemente verbal e, em parte, visual, é multissensorial, uma vez que invoca as experiências presentes no imaginário, que activam os vários sentidos” (Vasconcelos, 2004: 29). Diz-nos ainda Ricardo Vasconcelos que nas salas de

aula dos mais novos devem ser utilizadas poesias que contenham ritmo e rima tal como elementos fónicos e melódicos; no entanto, “há grande vantagem em se trabalhar, mais ainda, o uso de discursos poéticos que sejam essencialmente metafóricos, pelo tanto que estes ajudam ao enriquecimento do pensamento do leitor” (id., *ibid*). Não esquecemos ainda que a literatura infantil “alimenta e estimula a imaginação e satisfaz a afectividade e a curiosidade da criança” (Botelho, s/d: 33).

A criança toma como seu tudo aquilo que lhe agrada, tal como nos narra António Garcia Barreto quando, a propósito da evolução da literatura infantil, escreve: “Foram séculos de uma literatura que a criança aos poucos foi descobrindo, dela se apropriando na medida do seu interesse” (Barreto, 1998: 159). O mesmo autor diz ainda que a apropriação, feita pelas crianças, de uma literatura constituída por mitos, sagas, situações do maravilhoso, ocorreu naturalmente: aquela literatura acabou por fascinar as crianças e jovens, pelo que “a literatura era só uma, servia toda a gente a quem interessasse” (id, *ibid*).

Todavia, com o reconhecimento do sujeito criança, ocorrido fundamentalmente a partir do século XIX, passou a haver “um conjunto de textos ficcionais que escritores adultos, num determinado espaço e tempo histórico, direcciona[ra]m a um destinatário extratextual específico – a criança” (Magalhães, 2009: 125). Deste conjunto de textos, especificamente pensado e escrito para crianças e que passou “a ser encarad[o] como produto determinante a ofertar ao novo sujeito consumidor em que a criança foi sendo instituída” (id.: 133), fazem parte narrativas, poemas, textos dramáticos. Para as crianças muito pequenas são as pequenas narrativas e os poemas curtos que são mais facilmente recebidos por elas. A par desta “produção autónoma” (Diogo, 1994: 13) surgiu uma “produção de adaptados” (id., *ibid*.). Assim, os autores passaram a adaptar/ reescrever “obras provindas quer do

património oral, quer da tradição culta” (Magalhães, 2009: 126). Ocorreu ainda um “processo de anexação” (id.: 128), por parte do público infanto-juvenil, nele se destacando “a panóplia de volumes de literatura oral e tradicional” (id., *ibid.*). Nestes dois últimos casos, os contos e as rimas tradicionais são aqueles a que as crianças mais pequenas aderem com maior facilidade.

Segundo Alice Gomes, a poesia “começa por chegar às pessoas através da música, ou melhor direi, simultaneamente com a música, nas canções que se cantam às crianças ou elas ouvem, ao acaso” (Gomes, 1979: 36). Não temos dúvida que um bom poema transportará para as crianças beleza e ritmo. Existem versos que, através das palavras e do ritmo, trazem consigo uma musicalidade que diverte a criança que as ouve ou lê. Glória Bastos refere que a poesia lúdica é “particularmente fértil na escrita para os mais novos, caracteriza-se por um reforço do poder da comunicação sonora, o que resulta numa menor atenção ao significado das palavras e uma maior incidência no efeito de jogo das sonoridades construídas pelo poema” (Bastos, 1999: 164). Rui Marques Veloso refere a necessidade de a poesia ser utilizada em espaço escolar: “há professores que afirmam que [as crianças] não gostam, o que é um grave erro profissional; há que vivê-la e dá-la a viver, não para velhos exercícios de recitação, mas para ser desvendada” (Veloso, 2003: 28).

A narrativa escrita especialmente para a criança também se revela importante devido aos textos pouco extensos, como é o caso do conto literário. Assumirá uma importância fulcral na medida em que

oferece ao seu potencial leitor uma gama multifacetada de temas. Oferece ainda outro pormenor que o educador não pode descurar: a possibilidade de uma progressão linguística e semântica adequada ao desenvolvimento da linguagem da criança (Bastos, 1999: 122).

É de realçar ainda que o conto tem as suas particularidades tanto no que diz respeito à acção, às personagens e ao tempo em que se desenrola. Estas características não se repetem em narrativas mais extensas como é o caso da novela ou do romance.

Debruçando-nos agora sobre a literatura tradicional, no que diz respeito às rimas infantis, não podemos deixar de relevar o grande êxito e a receptividade que têm junto das crianças mais pequenas. Incapazes de perceber o vocabulário utilizado nas rimas infantis, elas acabam por se divertir e são “sensíveis aos padrões sonoros”, como se de uma linguagem especial se tratasse (Costa, 1992: 29ss):

Há uma tensão entre presença e ausência de sentido: a manipulação dos elementos linguísticos provoca a rima, a aliteração, os jogos de palavras. Estes aspectos influenciam a formação do sentido. Por outro lado, as frases diluem-se em encadeamentos, por vezes sem significado, até ao limite da total ausência de sentido (id.: 31).

No prefácio de *Jogos e rimas infantis*, de Adolfo Coelho, Maria da Conceição Rolo especifica ainda que da estrutura das rimas infantis, para além da regularidade métrica e da sonoridade das palavras (ritmo e melodia), com acentos fortes e fracos, para a rima e para a repetição, encontramos também gestos e mímica ligados à pronúncia das palavras aplicadas e “processos de carácter poético ou lúdico que alimentam a criatividade com particular relevo para o *nonsense*”². O *nonsense* é caracterizado pelo jogo de sons e de palavras e faz sentido linguístico (Costa, 1992: 46).

Maria José Costa justifica a utilidade das rimas infantis junto de crianças pequenas e insiste no facto de haver uma continuidade da utilização de rimas infantis até aos dias de hoje. A mesma autora avisa que inicialmente a criança não é capaz de dizer as rimas sozinha:

² Adolfo Coelho (1994). *Jogos e rimas infantis*. Lisboa: Edições Asa, 1994; p. 7.

O ouvinte faz parte da *performance*: o gesto e a voz de quem fala estimulam em quem ouve uma resposta de voz e gesto. A familiaridade dos ouvintes com o texto é também importante, dado que ajuda a sanar falhas de memória de quem no momento é emissor (Costa, 1992: 27).

No entanto, particulariza que, aprendidas as rimas, a criança fica apta a transmiti-la aos seus pares:

De forma geral, a criança apropria-se progressivamente das rimas infantis até ser capaz de as dizer sozinha ou, por sua iniciativa, de conduzir o jogo com uma criança mais pequena, o que não contradiz a ideia de que a uma dada rima corresponde uma dada fase de desenvolvimento (id.: 84).

A autora procede a uma classificação das diferentes rimas infantis, enquadrando-as em dois conjuntos: as rimas com contexto e as rimas sem contexto. No primeiro grupo encontram-se as rimas em contos; as rimas em jogos; as rimas de horário e calendário; de código social e infantil; de “superstições” infantis; de interpretação de sons; de zombaria; de respostas prontas. As rimas que se inserem no segundo conjunto (Costa, 1992: 69) incluem adivinhas rimadas; trava-línguas; lengalengas; histórias rimadas infantis. Através da classificação que Maria José Costa realiza, podemos compreender a dimensão e a variedade de “todo o folclore rimado infantil” (id.: 174).

Ainda que brevemente, recorde-se que o uso da literatura tradicional junto da infância, especificamente do conto, é apontado por vários autores como fundamental. Bruno Bettelheim diz-nos que o conto tradicional transporta e promove o encontro de um sentido da vida: “De forma a não estarmos à mercê dos caprichos da vida, é preciso desenvolvermos os nossos recursos interiores, para que as nossas emoções, imaginação e intelecto se apoiem e se enriqueçam mutuamente” (Bettelheim, 2003: 10). Continuando a circunscrever-nos ao conto tradicional, lembremo-nos que António Quadros revela que, devido à estrutura simbólica, “o conto maravilhoso constitui um meio pacificador e

educador do inconsciente” (Quadros, 1972: 24). Maria Augusta Seabra Diniz adianta que, nestes contos, a criança vai encontrar aquilo de que precisa, sendo-lhe “dadas sugestões, em forma simbólica” (Dinis, 1993: 56) sobre o modo de lidar com questões como a morte, o envelhecimento, a guerra, para ir “amadurecendo lentamente” (id., ibid.).

António Torrado defende que a existência da literatura para crianças não se justifica apenas pelo destinatário, em escutar histórias, mas, ainda e também, pela necessidade de o adulto as contar (Torrado, 1992: 17). O mesmo autor diz-nos ainda:

Quem trabalha com e para crianças inclui-se, mesmo que obscuramente, na dadivosa tribo dos feiticeiros visionários, que tentam dialogar com o futuro. (...) Não creio que haja melhor terapêutica contra a fadiga existencial e a trágica certidão da finitude e incompletude da vida. E também contra as medíocres conspirações da circunstância. A criança protege o adulto da morte e do azedume.

Da parte do adulto sobressai a depuração virtuosa com que transfere o seu melhor para a geração seguinte, despojando ele, adulto, de decepções e amarguras. Da parte da criança – o desafio de uma incondicional, irradiante expectativa. (id., ibid)

Pensando nas palavras de António Torrado, encontro todos os dias a justificação para continuar as minhas tarefas como Educadora de Infância, através do mundo das histórias. É impossível para qualquer adulto conhecedor destas verdades afastar-se do mundo das histórias e da sua dinamização junto das crianças.

Como profissional de educação de infância, a exercer funções na sala dos 2 anos do Centro Infantil João de Deus – Alvalade 1, acarreto a responsabilidade de reflectir sobre as problemáticas de organização e gestão da mesma sala de aula. Deparo-me diariamente com as preocupações e dificuldades sentidas pelos encarregados de educação em gerir o tempo e a informação para proporcionarem momentos e experiências saudáveis às suas crianças. O

educador profissional que trabalha com crianças pequenas preocupa-se essencialmente com os cuidados primários. No entanto, terá de agir de forma consciente na preparação da criança para a leitura, com a necessidade de promover um desenvolvimento saudável a todos os níveis, garantindo sempre um atendimento de qualidade aos utentes da instituição.

A criança como ouvinte e comunicador começa a trabalhar os sons, as expressões faciais e o ritmo desde cedo. Isto só lhe pode fazer bem. Ao falarmos com os bebés, estamos a proporcionar-lhes elementos para eles continuarem a exercitar as suas capacidades linguísticas. Ler imagens é uma forma de leitura, tal como ler álbuns ilustrados é perceber que as histórias têm uma ordem, que, na nossa cultura, as páginas se lêem da esquerda para a direita, que existe um princípio e um fim. Tudo isto é aprendido pelas crianças através das pessoas que estão mais próximas. Saber falar e ouvir os outros vai ajudar a criança a aprender como poderá comunicar as suas ideias através da escrita e da leitura. Para isto o adulto terá de falar muito com a criança, durante as rotinas diárias: na alimentação, ao vestir-se, nas viagens de carro, entre outras.

Como Educadora de Infância, também eu pretendo proporcionar um ambiente enriquecedor, cheio de possibilidades para aqueles que frequentam o espaço em que trabalho. Para isso procuro orientações para a minha prática. Transporto a preocupação de não existirem respostas pedagógicas do Ministério da Educação para a faixa etária com que trabalho. Acredito, todavia, que ao depararmo-nos diariamente com a procura, por parte das famílias, de instituições com respostas de qualidade para crianças com idades inferiores a três anos será uma questão de tempo até poder orientar-me segundo directrizes baseadas em conformidade com as transformações sociais.

Recorrendo ao Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de Agosto, onde consta o perfil de desempenho específico da qualificação profissional do Educador de Infância, podemos perceber que:

Estes profissionais têm, também, vindo a desempenhar funções em instituições sociais que acolhem crianças até aos 3 anos de idade. Embora o perfil definido no presente diploma vise orientar, apenas, a organização da formação do educador de infância para a educação pré-escolar, não se exclui que tal formação habilite igualmente para o desempenho de funções naquele nível etário.

No Anexo n.º 1 – III – Integração do Currículo, no âmbito da Expressão e Comunicação, consta que este profissional deverá promover “o desenvolvimento da linguagem oral de todas as crianças”, favorecer “o aparecimento de comportamentos emergentes de leitura e escrita, através de actividades de exploração de materiais escritos” e organizar actividades e projectos que “permitam a expressão e o desenvolvimento motor, de forma a desenvolver a capacidade narrativa e a comunicação verbal e não verbal”. Embora nada mais seja referido, se recordarmos as Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar, lemos que “O contacto e a frequência de bibliotecas pode também começar nesta idade, se as crianças tiveram oportunidade de utilizar, explorar e compreender a necessidade de as consultar e de as utilizar como espaços de recreio e de cultura” (Ministério da Educação, 1997: 72).

Se, em comparação, reflectirmos acerca do funcionamento do grau de ensino mais próximo do da Creche (o ensino pré-escolar, para crianças dos 3 aos 6 anos), constatamos que, na maior parte das salas do pré-escolar, há “Cantinhos da Leitura”. São zonas no espaço da sala de aula onde são colocados os livros. Existe assim a possibilidade de livre acesso para consulta no mesmo espaço, pelas crianças que frequentam aquela sala. Por vezes, acontece

o mesmo nas creches, embora não seja tão frequente existir uma Biblioteca Escolar com a possibilidade de acesso livre e com a oportunidade de empréstimo domiciliário.

No que diz respeito à promoção da leitura, nas salas de Creche é necessário pensar profundamente nos objectivos a alcançar. É essencial repensar o espaço destinado à biblioteca escolar, bem como a organização e o estado em que os livros existentes se encontram. Temos que pugnar por uma biblioteca escolar aberta a todas as crianças (e respectivos encarregados de educação) para que estas crianças se tornem, mais tarde, capazes de procurar os livros com satisfação.

Umberto Eco defende que é objectivo da escola e das entidades municipais o encaminhamento e a educação dos jovens e adultos para o uso da biblioteca. É necessário, desta forma, continuar a desmistificar a utilização de uma Biblioteca, a promoção da leitura a que naquele espaço se dá lugar; trata-se de:

Uma arte muito subtil, mas para a qual haverá que vincular precisamente a escola e quem está à frente da educação permanente dos adultos (...). É um problema de civilização e nós não nos apercebemos até que ponto o instrumento biblioteca continua ainda a ser uma coisa desconhecida para a maioria das pessoas. (Eco, 2002: 41)

Cabe ao educador realizar de antemão actividades nas creches, encaminhando o bebé e respectivos pais para a Biblioteca Pública, informando os últimos sobre os serviços de que podem usufruir na mesma. A sugestão de Maria Luísa Pinheiro passa por:

(...) talvez substituir as visitas regulares às “catedrais do consumo” por visitas às bibliotecas, às livrarias. Ou então numa fase inicial, levá-los connosco às grandes superfícies mas visitando calma e regularmente a secção de livros, revistas, dialogando sobre os livros, trocando impressões sobre este ou aquele livro, folheando as últimas novidades, pois isso facilitará a naturalidade da

aproximação, do contacto com essa entidade abstracta que se chama livro.
(Pinheiro, 2004: 19)

Esta sugestão, bastante plausível, faz-nos pensar que se a criança já tivesse um contacto desde o berço com a “entidade abstracta” que é o livro, isso facilitaria, logo à partida, uma aproximação ao mesmo, por passar a existir um hábito na vida das crianças e das famílias. As palavras de Steven e Linda Silvern demonstram-nos a importância atribuída aos hábitos e procedimentos adoptados pelo adulto, perante a criança que ainda não aprendeu a ler: “Like walking and talking, literacy does not appear all at once, full blown; instead, it develops slowly through countless experiences with books and writing tools” (Silvern & Silvern, 1994: 3). Cabe ao educador consciente disto promover a proximidade entre o bebé e o livro.

Algumas Bibliotecas Públicas oferecem à população um serviço designado por Bebétecas. São espaços destinados a crianças com o máximo de 36 meses de idade, acompanhadas por um adulto. No espaço biblioteca escolar, torna-se pertinente a criação de vínculos com essas Bibliotecas Públicas. Seria ainda conveniente criar vínculos com outras creches e escolas – sobretudo se fizerem parte de uma mesma Instituição, para a possibilidade de intercâmbio de livros e actividades. Para este processo é necessária a realização de um suporte virtual com o registo dos documentos existentes e com publicidade às actividades realizadas no Centro Infantil.

Face ao exposto anteriormente, coloco as seguintes questões que julgo importantes, ao abordar o mundo da leitura com crianças dos 4 aos 36 meses de idade:

- a) Será importante a elaboração de um plano de trabalhos, para organizar todo o processo de promoção e mediação da leitura?

- b) Bastará a intervenção gerida autonomamente por cada adulto vinculado a uma faixa etária ou será pertinente a existência de um promotor de actividades responsável por toda a dinâmica da leitura no espaço Creche?
- c) Existirá interesse em construir uma estreita relação com a rede de Bibliotecas Publicas?
- d) Será relevante a dinamização da Biblioteca no espaço da Creche, pensado à medida das crianças?

1 CARACTERIZAÇÃO DA CRIANÇA ATÉ AOS 36 MESES

Como é divertido ter sido bem sucedido com uma criança de 3 anos que consegue actuar sozinha, que pode pensar por si própria, que pode ser viva e engraçada, que consegue exprimir os seus pensamentos com independência, que começa a compreender a sua autonomia relativamente aos pais!

T. Berry Brazelton, *Os primeiros passos dos bebés* (p. 292)

Nos primeiros anos de vida dos bebés as mudanças são diversas. Estes encontram-se num constante desenvolvimento, que se processa de forma repentina. Começam por adquirir competências que os tornam cada vez mais independentes. Inicialmente, adquirem a capacidade de manipulação de objectos, posteriormente a de andar e, por fim, a de falar. A consciência e a imaginação têm também um papel relevante nas mudanças constatadas nos bebés. Na maior parte das vezes, passam a ser capazes de aprender mais do que aquilo que o adulto pensa. Este assunto é abordado por Paula Grinnell (1993), que foca ainda a forma atempada para os pais ajudarem os seus bebés a ler. Para isso é necessário o conhecimento prévio, por parte dos encarregados de educação, na escolha de livros e de linhas orientadoras para a prática de ler e contar histórias às crianças. Esta preocupação também tem que ser levada em conta pelos Educadores de Infância, a par do conhecimento profundo sobre o mundo da criança.

No que diz respeito aos bebés, segundo Piaget e Inhelder, o seu desenvolvimento mental terá uma evolução vertiginosa nos primeiros 18 meses de vida, elaborando desta forma subestruturas que o apoiarão posteriormente. Laurie Makin e Marian Whitehead

relembra-nos que muitas das conexões no cérebro do recém-nascido não estão fixas, antes

(...) are actively linked up as babies respond to being cuddled, fed, changed and talked to by regular carers. This very ordinary stimulation from a few caring people is crucial to brain development, but babies are also stimulated by suitable toys, movements, sounds, shapes and strong colours (Makin & Whitehead, 2004: 16).

Esta estimulação é fundamental para o desenvolvimento do bebé. Segundo Piaget e Inhelder (1997: 9ss), há um período designado por inteligência sensório-motora, constituído por seis estádios, que correspondem ao progressivo desenvolvimento por parte da criança. Assim, o período sensório-motor é definido pela resolução de problemas baseado na acção, anterior à linguagem e ao pensamento: o bebé vai basear as suas experiências nos estímulos que recebe através das suas células sensoriais. Trata-se de uma inteligência que se define em presença do objecto, das situações, das pessoas, e cujo instrumento é a percepção. Desta forma, são resolvidos problemas de acção (como chegar a objectos afastados ou escondidos). Estes problemas são resolvidos através da construção de um sistema de esquemas complexos com a organização do real, segundo estruturas espaço-temporais e causais.

O primeiro daqueles seis estádios é caracterizado pela adaptação da criança ao meio, através dos reflexos hereditários. Estes são essenciais para o futuro, como o reflexo de sucção e palmar. Desta forma, a criança inicia o processo de mamar e aperfeiçoa-o à medida que se vai sentindo confiante, acabando por passar deste processo a uma assimilação generalizadora, visto o bebé chuchar novos objectos. Tal reflexo apresenta indícios de uma evolução e da formação dos primeiros hábitos.

No segundo estágio, manifestam-se estes hábitos, já dependentes do bebé, mas que não se podem considerar inteligência por não existir intencionalidade. Dá-se uma assimilação e uma resposta; tal como acontecia com as experiências desenvolvidas por Pavlov, que culminavam num reflexo condicionado. O terceiro estágio caracteriza-se pela coordenação entre a visão e a preensão. Aos 4 meses e meio, o bebé está pronto a manipular tudo o que o cerca; encontra-se perto do início da inteligência, visto conter os meios e os objectivos para encontrar o que quer. Este desenvolvimento anuncia já o estágio seguinte.

No quarto estágio, o bebé vai agir conforme o que já assimilou anteriormente (equilíbrio), isto é, se anteriormente agarrava num cordão para trazer a si um brinquedo, vai tentar resolver outro tipo de problemas (desequilíbrios) da mesma forma. Posteriormente a este processo, por volta dos 11 ou 12 meses, dá-se o quinto estágio, em que a criança vai procurar novos meios para atingir um problema inteiramente novo, como, por exemplo, trazer até si um brinquedo que se encontra sobre um tapete. Por tentativas, vai procurar agarrá-lo, até acabar por relacionar que, por exemplo, ao puxar o tapete, o brinquedo também se desloca.

O período sensório-motor encerra-se com o sexto estágio, em que a criança é capaz de reelaborar combinações já interiorizadas, culminando numa compreensão inesperada. Isto é, ao deparar-se com um problema, procura resolvê-lo segundo o estágio anterior, através de tentativas. Contudo, de repente, observa o problema e resolve-o de um momento para o outro.

Depreende-se que as assimilações contínuas nos primeiros estádios fazem com que a criança acabe por resolver problemas de forma súbita. Daqui advém a inteligência, visto ser

a partir da acção que a criança exerce sobre o objecto que se transforma a realidade existente através do pensamento e reflexão, realizados essencialmente através da assimilação do objecto. Podemos assim concluir que o período sensório-motor é essencial no futuro desenvolvimento do conhecimento por parte da criança.

Posteriormente ao período sensório-motor, entre os 18 meses e os 2 anos, surge a função semiótica ou simbólica. Esta consiste na capacidade de representar algo, dando-lhe um significado. A partir deste momento aparece um conjunto de condutas importantes para a evocação representativa do objecto.

Uma dessas condutas é a imitação à distância. Significa isto que a criança irá imitar algo posteriormente, mesmo que esteja ausente o facto/ sentimento que provocou a imitação. Um exemplo apresentado por Piaget é o da sua filha ter presenciado um amigo a "enfurecer-se, gritar e bater com os pés. Não reagiu na sua presença, mas, depois de ele se ter ido embora, imitou a cena sem qualquer cólera da sua parte" (Piaget, 1983: 122). Este processo apresenta já uma representação daquilo que viu. Outra das condutas é o jogo simbólico. Caracteriza-se pela invenção de jogos por parte da criança: com base no que observa em si, acaba por transpor para outras situações, clarificando-se o aspecto da representação abordado na conduta anterior. A estes jogos são associados objectos que se tornam simbólicos: a criança vai transformar um objecto ao atribuir-lhe novas características. Conforme as necessidades que a criança sente, ela vai assimilar o real ao seu *eu*. O jogo funciona como uma reviravolta em relação à imitação. A partir deste momento, a criança deixa de se adaptar ao mundo que a envolve, formando assim o seu equilíbrio afectivo e intelectual.

Duas outras condutas são o desenho e a imagem mental. Ambas aparecem somente aos 2 anos, 2 anos e meio, depois do período sensório-motor, reflectindo-se na descoberta permanente do objecto. O desenho transporta a mesma função do jogo simbólico, visto oferecer o mesmo prazer e justificando-se igualmente em relação à sua utilização por parte da criança. Desta forma, há um reforço na transição da representação em acto para a representação já em pensamento. No que respeita à imagem mental, a criança vai elaborá-la através da imitação, pois esta é interiorizada, formando esboços que se transformam em pensamento.

A criança cresce organizando a sua visão sobre o que a rodeia. Este é um processo inconsciente e para o concretizar precisa de ferramentas que a ajudem a ultrapassar barreiras. Em relação a este assunto, Bruno Bettelheim diz-nos: “Uma vez que, em cada momento da sua vida, a criança é exposta à sociedade em que vive, ela aprenderá certamente a lidar com as suas condições, desde que os seus recursos interiores lhe permitam fazê-lo” (Bettelheim, 2003: 12).

Para além das vantagens trazidas pelas histórias que lhe são contadas, é sabido que, quanto mais a criança

veja, escute e experimente, quanto mais aprenda e assimile, quanto mais abundantes forem os elementos reais de que disponha na sua experiência, tanto mais importante e produtiva será, mantendo-se idênticas as restantes circunstâncias, a actividade da sua imaginação. (Vygotsky, 2009: 18)

Na maior parte das vezes, estes elementos da realidade são passados à criança pelas conversas do adulto. Seja a partir de conversas sobre o quotidiano, seja a partir das histórias ficcionais escutadas, a criança vai construir novos mundos, novos cenários, onde ela própria é o principal interveniente, colmatando as suas necessidades. Sucede que, desde “os

primeiros anos da infância, encontramos processos criadores que se reflectem, sobretudo, nos seus jogos” (Vygotsky, 2009: 13). De acordo com Vygotsky, a criança reelabora, de modo criador, as suas experiências e constrói novas realidades, não se baseando apenas na sua memória: “A avidez que sentem de fantasiar as coisas é um reflexo da sua actividade imaginativa” (id.: 14). O mesmo acontece no jogo simbólico, inserido na função semiótica apresentada por Piaget e Inhelder (1997): a criança passa a adaptar-se ao mundo que a envolve, formando o seu equilíbrio afectivo e intelectual.

A linguagem vai desenvolver-se por vezes no mesmo caminho que o pensamento. Sobre este assunto, é fundamental salientar as palavras de Vygotsky:

O progresso da fala não é paralelo ao progresso do pensamento. As curvas de crescimento de ambos cruzam-se muitas vezes: podem atingir o mesmo ponto e correr lado a lado, e até mesmo fundir-se por algum tempo, mas acabam se separando novamente. (Vygotsky, 1998: 41)

A criança apoia-se na sua imagem mental para realizar uma evocação verbal, pois sem esta não poderia alcançar o grau de desenvolvimento intelectual, dado que “a linguagem é um instrumento que utilizamos para pensar, não pensamos com objectos, fazemo-lo com palavras” (Armesto Huete & García Cenador, 1987: 14).

Spitzer fala sobre a necessidade de serem inicialmente “aprendidas estruturas simples, a seguir, estruturas mais complexas e, a seguir, estruturas ainda mais complexas” (Spitzer, 2007: 209). Esta afirmação faz-nos pensar nas concepções de Piaget e Inhelder, os quais afirmaram que “o amadurecimento consiste, essencialmente, em abrir possibilidades novas e constitui, portanto, condição necessária do aparecimento de certas condutas” (Piaget e Inhelder, 1997: 137). Inicialmente, a criança aprende tudo aquilo que consegue processar e com o tempo vai alargando a sua capacidade de processar estruturas mais

complexas. No entanto, não poderemos colocar de parte a necessidade de acrescentar a este amadurecimento “um exercício funcional e de um mínimo de experiência” (id., ibid.), bem como salientar que, à medida que a criança vai crescendo, “as influências do meio físico ou social crescem de importância” (id., ibid.).

Fisicamente, a linguagem depende da voz e dos movimentos da boca. Sendo assim, um recém-nascido está imediatamente apto a produzir sons e a comunicar com as pessoas que o rodeiam. No primeiro ano de vida, o bebé irá viver dos estímulos e experiências proporcionados pelo adulto; aperfeiçoará as suas capacidades, de forma muito repentina. Esta etapa “é de uma importância fundamental para todo o desenvolvimento socioafectivo do bebé; ele deverá criar autoconfiança nas suas competências comunicativas e fornecer-lhe bases sólidas para o seu desenvolvimento linguístico harmonioso” (Rigolet, 2006: 34). O facto de a criança “exercitar os seus órgãos da articulação mediante a sucção, a deglutição e a mastigação “ (Armesto Huete & García Cenador, 1994: 11) permite realizar a articulação para pronunciar diferentes fonemas. Para que se dê um desenvolvimento linguístico por parte da criança é necessário articular os órgãos de fonação. Esta articulação parte de um processo consciente.

À medida que o bebé cresce, vai alargar a sua comunicação a todas as pessoas que o rodeiam. Esta comunicação justifica-se pela necessidade de interacção existente no ser humano. Destaca-se, assim, a função social da fala. Segundo as palavras de Inês Sim-Sim, a “aquisição (natural e espontânea) da linguagem é uma capacidade da espécie humana, independentemente da raça e da cultura de cada grupo social” (Sim-Sim, 1998: 23).

Inicialmente, o bebé vai utilizar o choro para atingir aquilo que deseja e para ser confortado. Por volta dos 4/ 5 meses, as situações de choro diminuem e o bebé começa a

utilizar permanentemente os seus órgãos que estão relacionados com a fala (lábios, língua, queixo) (Rebelo & Diniz, 1989: 26). Até aos 10, 12 meses, emite gritos de alegria e produz diferentes sons. Esta altura é designada por ser “uma fase de lalação espontânea” (Piaget, 1997: 79). Neste período, a criança vai verbalizar sons puramente biológicos que transportam a função de jogo vocal. Vai exercitar a emissão de um som através dos movimentos necessários para o pronunciar, normalmente constituído por consoante/vogal (CV). Posteriormente, a criança vai evoluir para à emissão de fonemas. O processo para a verbalização dos diferentes fonemas é sinuoso: só é atingido depois de muito treino e é isso mesmo que o bebé faz nos seus primeiros meses. As crianças, nestas idades, estão:

Capacitadas à partida para apreender qualquer padrão, as crianças extraem da informação linguística com que desde o nascimento são confrontadas a ordem básica da combinação de palavras da língua de imersão. Esta aquisição primária tem um peso e valor estruturante nas aquisições posteriores. (Sim-Sim, 1998: 161)

Aos 10 meses de idade, as combinações entre consoantes e vogais trazem a intencionalidade de comunicar. Pode, assim, afirmar-se que a criança, nesta fase, diz as suas primeiras palavras:

O primeiro ano de vida do bebé representa um período muito importante para o desenvolvimento da linguagem, embora durante ele a criança possa não ter ainda pronunciado uma única palavra. Este período, a que alguns especialistas chamam de pré-linguístico, caracteriza-se pelo lançamento das bases da comunicação entre o bebé e os que o rodeiam, pelo início da vocalização e pelo desenvolvimento das capacidades de discriminação que tornam possível a diferenciação dos sons da fala humana. (id.: 78)

Naquela idade, a criança tem intencionalidade mas ainda não é capaz de pronunciar correctamente as palavras. Por isso, é importante que o adulto pronuncie correctamente o que a criança pretende dizer. O adulto não deve obrigar a criança a repetir exaustivamente

as palavras correctas. Ao ouvir o som correcto, a criança vai assimilando os diferentes fonemas. Este pormenor também é referido por Sylviane Rigolet. No entanto, acrescenta ainda esta autora, o tempo destinado entre a compreensão da linguagem e a sua produção é separado por um período de seis meses:

(...) neste tempo de latência, o educador deve fornecer à criança muitos vocábulos novos e concretos, referente às suas vivências, ciente de que, embora não os ouça produzidos pela criança, esta está seguramente a assimilá-los, compondo progressivamente um vasto reportório linguístico pertencente ao campo semântico. (Rigolet, 2006: 77)

No segundo ano de vida, a partir dos fonemas recém-adquiridos, a criança vai elaborar novas palavras: “monossílabos ou reduplicação de sílabas (CVCV; CVC; VCV)” (Sim-Sim, 1998: 125). Vai tentar aproximar-se das palavras que ouve, provavelmente vai pronunciá-las de forma incorrecta, faltando-lhe fonemas. Pode ainda utilizar palavras inexistentes. Estas palavras têm o seu significado, funcionando muitas das vezes como uma frase, dependendo da situação em que são aplicadas e da forma como são pronunciadas.

Surgem explicações variadas a respeito da construção inicial de frases por parte da criança. Jean Piaget e Barbel Inhelder explicam que as “palavras únicas podem exprimir alternativamente desejos, emoções ou verificações (tornando-se o esquema verbal instrumento de assimilação e generalização a partir dos esquemas sensório-motores)” (Piaget e Inhelder, 1997: 79). Sobre o mesmo assunto, Inês Sim-Sim explicita ainda que as “combinações de palavras expressam essencialmente acções (ex.: bebé papa), relações de localização (ex.: cão rua), de posse (ex.: é meu), de não existência (ex.: não há) e de recorrência (ex.: mais popó)” (Sim-Sim, 1998: 157). A partir deste momento, a criança vai progressivamente aumentando o seu vocabulário, passa a verbalizar novas palavras,

progredindo de frases simples para frases complexas. Este processo estende-se nos anos seguintes.

Paula Grinnell manifesta a sua preocupação quanto à forma como os pais podem orientar a criança a comunicar as suas ideias na escrita e leitura. A autora sugere alguns tópicos para os pais falarem com os seus filhos, como, por exemplo, falarem durante a hora de refeição sobre a comida; quando os estiverem a vestir falarem sobre o que estão a fazer; realizar sons durante o banho da criança, para que a mesma os possa imitar (Grinnell, 1993: 4). Todas estas actividades deverão ser continuadas, devendo ser adicionados jogos de palavras e de alfabeto. Podemos relembra aqui as palavras de Maria José Costa, quando refere que os “jogos de linguagem, de que as rimas infantis são um exemplo, desempenham um papel importante na aquisição da linguagem” (Costa, 1992: 49).

A criança vai dominar gradualmente as suas competências para comunicar, passando a conseguir relatar situações vividas anteriormente, chegando, até, a demonstrar uma grande capacidade em compreender o meio envolvente, conseguindo negociar com o adulto para atingir aquilo que deseja. Esta característica é apontada por Brazelton:

Os linguistas afirmam que a aquisição da linguagem ajuda a estruturar e reforçar o comportamento em desenvolvimento da criança e a concretizar uma capacidade florescente de desenvolvimento cognitivo. Os tipos de pensamento mais complexo, de fantasia, e a consciência de si mesma parecem ganhar forma à roda desta nova capacidade da criança (singular nos humanos) de comunicar através da linguagem. (Brazelton, 1989: 290)

Este autor apresenta-nos a sua reflexão em relação às crianças que estão a atingir os 3 anos de idade: “Como é compensador quando os filhos têm condições para gostarem dos pais como pessoas separadas – não como extensão de si próprios!” (id.: 292).

A linguagem adquire-se através do prazer e da relação com os outros, estes factores são imprescindíveis para “proporcionar, de um modo natural, o desenvolvimento da linguagem” (Roldão *et al.*, 2001: 3). Desenvolver capacidades nas áreas da “Linguagem Receptiva (compreensão da linguagem)” e da “Linguagem Expressiva (fala)” (id., *ibid*) implica o recurso a estratégias de estimulação, para que as crianças se habituem a escutar o que as rodeia, a desenvolver o vocabulário. A criança pode ser estimulada em relação aos sons que ouve em casa, na rua, na música; às palavras que lhe dizem de forma terna; ao reconhecimento de objectos mencionados pelo adulto; às verbalizações realizadas pela criança; à execução de jogos vocais como a imitação; ao apoio por parte do adulto para ajudar a criança a produzir correctamente os sons. Os pais e os educadores precisam de estar conscientes que são modelos das crianças e que, graças a eles, as crianças aprenderão “a usar a linguagem adequadamente e assim estabelecer relações e comunicar com clareza e alegria” (id.: 8).

Cabe ainda alertar para o ritmo de cada criança no que diz respeito à aquisição de linguagem. O adulto também deve dar espaço para que cada criança progrida de forma natural, por etapas (Rebelo & Diniz, 1989: 29).

2 O MUNDO QUE ENVOLVE A CRIANÇA

2.1 Do educador ao livro

Atendendo ao que foi abordado até ao momento, é necessário ter em conta a formação dos Educadores de Infância, para que transportem consigo o mesmo prazer que nos narrou Brazelton ao referir “Como é divertido ter sido bem sucedido com uma criança de 3 anos que consegue actuar sozinha” (Brazelton, 1989: 292).

O adulto não poderá só ser um indivíduo preocupado; ele tem, também, de estar empenhado em desvendar o mundo da criança. No que diz respeito à leitura, ele tem ainda de se construir a si como um leitor modelo, para que a criança compreenda como é bom ler. Sendo assim, em contexto de creche, o desenvolvimento da criança terá de ser estruturado desde a base, isto é, incluir, no projecto educativo, estratégias para que se alarguem os horizontes na temática aqui abordada, de forma a despertar os educadores de infância para a necessidade de lerem para as crianças de que cuidam.

Em relação à formação inicial de professores, responsáveis pelos primeiros ciclos de escolaridade, Fátima Sequeira aponta que “deve[m] contemplar como grupo central as disciplinas de Aquisição e Desenvolvimento da Linguagem, Processos de Leitura e Escrita, Literatura Infantil e Juvenil” (Sequeira, 2002: 57). Esta autora expõe ainda a necessidade de haver uma preocupação com a formação contínua para a especialização desses professores, colmatando problemáticas, mudanças sociais, desafios da escola, do país e do mundo. Os educadores terão assim que evidenciar o livro, através de estratégias de promoção de leitura, tendo sempre como ideia principal a imagem de referência que são perante as crianças e quais as suas obrigações. Devem apoiar-se em grande parte na formação inicial,

durante a qual se terá abordado a Literatura Infantil, mas também têm que se manter informados.

José António Gomes apresenta tópicos esclarecedores sobre o papel preponderante que um Educador de Infância tem na promoção da educação literária. Segundo este autor, a “educadora” é caracterizada como sendo uma leitora interessada pela literatura, que está actualizada sobre o livro infantil, com sensibilidade para a beleza e a consciência da pertinência de apresentar coisas novas à criança, mesmo que para isso seja necessário um esforço adicional da sua parte. Na selecção de livros, preocupa-se com as obras mais apropriadas para as crianças. Vê o seu caminho profissional como algo em crescimento e, desta forma, revela-se um elemento activo na organização de feiras do livro e do espaço destinado aos livros - a biblioteca. Proporciona a promoção do livro e das histórias de forma pertinente no decorrer das rotinas e realiza, com antecedência, a preparação das histórias e dos livros que vai apresentar às crianças. Explora álbuns e outros livros, tendo em conta não só o texto como as imagens; rejeita as imagens banais e propõe imagens diferentes, proporcionando o desenvolvimento das apetências estéticas, da sensibilidade ao novo e do espírito crítico (Gomes, 2007: 2). Referindo-se às competências e responsabilidades do educador de infância, Violante Magalhães realça: “Oferecer aos mais pequenos, de modo cumulativo e coordenado, condições para que adquiram efectiva capacidade de ler é um dos desafios maiores que actualmente se coloca aos agentes responsáveis pela educação” (Magalhães, 2008: 69). Tendo em conta os factores apontados por José António Gomes e as palavras de Violante Magalhães, depreendemos que é aqui que se encontram os objectivos a atingir numa educação centrada em promover a aproximação ao livro e, por conseguinte, a motivação para a leitura.

No que diz respeito a uma intervenção realizada com crianças mais pequenas, podemos analisar o que refere Sylviane Rigolet sobre a responsabilidade do educador perante uma estimulação precoce. A autora aponta três áreas de influência. A primeira é caracterizada por uma estimulação espontânea e quotidiana, em que o educador encaminha a criança, de forma lúdica, para a aprendizagem formativa e criativa; a segunda baseia-se em investir na formação, criando bases para todas as aprendizagens futuras; por último, o recurso a intervenções específicas, necessárias sempre que se verifique um desfasamento nas aquisições e no desenvolvimento por parte da criança (Rigolet, 2000: 103). O educador terá que ser um agente muito activo e atento para conseguir gerir todas as aprendizagens, não esquecendo que cada criança tem o seu ritmo, os seus interesses, que, a qualquer momento, podem sofrer alterações.

Para que uma criança seja capaz de ler e interpretar de forma correcta qualquer tipo de texto é necessário construir-se como leitor. Jocelyne Giasson menciona que o desempenho do leitor está dependente das características pessoais de cada um; sendo assim, está dependente das estruturas cognitivas e afectivas. As estruturas cognitivas traduzem-se no conhecimento que o leitor tem sobre a língua e o mundo que o rodeia. São apontados quatro conhecimentos sobre a língua que a criança irá adquirir, de forma natural, junto da família. Estes são conhecimentos fonológicos, sintácticos, semânticos e pragmáticos (Giasson, 1993: 26ss). Violante Magalhães foca a necessidade de, para além de ter competências linguísticas e sociolinguísticas, o leitor deverá “dominar as noções espaço-temporais; recorrer de modo sistemático, à memória, sem o que não perceberá o que decifrou” (Magalhães, 2008: 59).

Fátima Sequeira fala-nos também do processo de leitura:

Considerado como um processo activo auto-dirigido por um leitor que extrai do texto um significado previamente codificado por um escritor, a Leitura implica um conjunto de factores e elementos fundamentais que vão originar uma multiplicidade de estratégias que ajudam à resolução de problemas de Leitura. (Sequeira, 1996: 2)

Estes factores e elementos fundamentais para atingir a “Leitura” são a “decodificação, compreensão e integração” (id., *ibid*). Fátima Sequeira refere ainda que é necessário existirem factores linguísticos, cognitivos, afectivos e culturais. Os factores linguísticos baseiam-se no que foi abordado no capítulo anterior sobre o desenvolvimento cognitivo, o desenvolvimento da linguagem oral e a sua aquisição; os factores cognitivos baseiam-se em “capacidades de discriminação perceptiva, de operação concretas, de atenção, memória, processamento informativo, de inferências, julgamento e avaliação” (id.: 6).

O aspecto emocional das crianças acaba por ser um factor importante na aquisição de competências literárias e no processo de aprendizagem da leitura, pois é inevitável que elas se sintam seguras e acarinhadas. Como já referido (v. *supra*, pp. 11-12), Alice Gomes defendia que, no início, o que tem maior importância é falar com a criança e construir uma relação baseada em carinho (Gomes, 1979: 14). A autora referia-se às crianças mais pequenas e ao que naturalmente acontece em cada família. No entanto, no que diz respeito à relação entre a criança e o Educador de Infância que lhe irá contar histórias, é importante pensarmos numa relação baseada na confiança e no carinho.

Podemos lembrar-nos que o Educador de Infância começa, desde cedo, a promover condições para que a criança venha a ser capaz de ler. Para isso, terá necessidade de falar muito e bem com as crianças; fazer com que conheçam o mundo extra-muros escolares; possibilitar que localizem as actividades promovidas, tanto no espaço como no tempo, para o que utilizará *puzzles* e realizará jogos de observação (Magalhães, 2008: 61-62). Estes

puzzles e jogos vão facilitar a organização e consolidação do conhecimento espaço-temporal, que, mais tarde, vão ser necessários para a compreensão de textos, incluindo os textos literários. Dever-se-á preocupar com as associações em redor de uma palavra, que são construídas segundo as experiências proporcionadas a cada criança e relativas aos diferentes contextos em que uma palavra é utilizada. Para facilitar este processo torna-se favorável trabalhar o conhecimento do mundo através de imagens.

Isabel Sole define o acto de ler como um processo de interacção entre o leitor e o texto. O leitor não só tem que conseguir processar e examinar o texto, como ter uma finalidade para a leitura que está a executar (Sole, 1994: 21). Esta autora diz-nos ainda que podemos considerar a leitura como um processo de elaborações e verificações de previsões que conduzem à construção da interpretação do que se lê (id.: 27).

Para atingir determinados objectivos, o Educador de Infância terá que se comportar como a criança, de forma curiosa, fazendo com que conheça mais “sobre a literatura em particular e a arte no geral” (Gomes, 2007: 4). Compreenderá também que

a criação literária e artística pode ser um projecto de vida, que envolve um trabalho paciente e especializado, mas pode constituir uma fonte inesgotável de prazer, de comoção e de sonho que importa partilhar. Compreende que a criação artística torna «mais humanos» aqueles que a ele se dedicam e aqueles que dela desfrutam. Não está, por isso, disposta a privar dela as crianças que se encontram à sua responsabilidade. (id, ibid.)

Com aquela atitude, o educador vai desenvolver na criança um “*espírito crítico*”, que proporcionará inúmeras vantagens à criança, como por exemplo, permitir-lhe aprender a ler e a gostar de o fazer; modificar o conhecimento em saberes; adquirir competências; formar-se a partir daquilo que lê; progredir no caminho como leitor, sem perder o interesse inicial (Moreira, 2002: 139). Na prática, uma criança utiliza o seu “*espírito crítico*”, quando perante

um texto: questiona; adere ou rejeita; relaciona; apresenta alternativas; justifica as posições tomadas; formula posições e hipóteses; analisa e sintetiza; manifesta pontos de vista autónomos” (id., ibid.). Assim é quando a criança consegue compreender e tornar o texto como seu, construindo em paralelo um segundo texto onde incorpora as suas noções, sensações e o seu conhecimento. Lino Moreira apresenta no seu trabalho uma tabela para um registo do desempenho das crianças e exemplos práticos de como desenvolver o “*espírito crítico*”, com base em histórias infantis (v. Anexo I).

De entre os registos propostos nessa tabela, passo aqui a abordar alguns tópicos. No que diz respeito à dinamização da leitura junto de crianças mais pequenas, Lino Moreira destaca a primeira proposta, “*Leitura expressiva*, quando é seguido um livro, ou *narração expressiva*, quando a história é simplesmente relatada pelo Educador/ Professor” (Moreira, 2002: 142). O adulto, ao narrar a história, vai realizar alterações; estas devem ser aproveitadas para despertar a crítica por parte das crianças. No entanto, deve-se deixar as questões no decorrer da narração para uma segunda fase, para que a criança possa inicialmente habituar-se “a ouvir, a sentir e a interiorizar, a reflectir, a deixar assentar as emoções e as dúvidas antes de as passar para fora” (id., ibid.). Essas questões, colocadas pela criança, serão tidas em conta na “*Leitura de trabalho*, ou *narração de trabalho*, pelo Educador/ Professor” (id.: 143), em que o educador responderá às questões postas pelas crianças e nomeará tudo aquilo que é importante realçar na história, não esquecendo que este exercício “provoca reacção e favorece a reflexão” (id, ibid).

Outras tarefas a serem realizadas são os “Exercícios de desenvolvimento da competência de leitura” através do “desenvolvimento do vocabulário, estrutura da frase, aspectos do domínio do funcionamento prático da língua” (Moreira, 2002: 142) – sendo que

algumas destas competências já foram abordadas neste capítulo. Outros exercícios são de contextualização, espaciais, temporais, culturais, onde se realizam comparações com a realidade; exercícios com frases condensadas; exercícios de aceitação/ rejeição, colocando hipóteses de como é a história, para que a criança acabe por criar ideias próprias. Por fim, Lino Moreira apresenta estratégias complementares a desenvolver em pequenos grupos de crianças, como por exemplo: canções que, de alguma forma, estejam ligadas à história; dramatizações de partes ou da totalidade da história; desenho/ pintura; jogos; propõe ainda que, no cantinho de leitura, se encontrem livros interligados à história inicial, previamente preparado pelo educador/ professor (Moreira, 2002: 142ss). Este autor assume que não existem receitas; no entanto, o “espírito crítico” na criança pode ser trabalhado desde leituras simples a leituras mais complexas, tendo em conta o ritmo de aprendizagem e o nível de desenvolvimento (id.: 141-142).

Para que se dê todo este desenvolvimento por parte da criança, o adulto terá que lhe apresentar livros vários e, de entre eles, livros de literatura infantil. Alexandre Parafita questiona se tudo o que se destina à infância é literatura infantil: “É corrente definir literatura infantil como toda a produção editorial que visa a informação e a formação da criança, no que respeita ao traquejo da língua, desenvoltura intelectual e sensibilidade estética” (Parafita, 2002: 208). No entanto, o mesmo autor levanta a questão de como se define o que é e não é literário no contexto infantil. Para responder a esta questão, avança com a ideia de que um texto de literatura infantil, antes de ser infantil tem que ser literatura. Um texto de literatura contém todos aqueles elementos necessários à formação de um leitor, não esquecendo a necessidade de ser um objecto artístico (id.: 209).

Álvaro Magalhães refere a existência de um conjunto de géneros e subgéneros, que, embora caracterizado pela diversidade, é considerado como literatura infantil e juvenil. São sugeridas por este autor duas formas de subdividir os livros de literatura infantil e juvenil. A primeira sugestão é dividi-los em quatro grupos. No primeiro grupo, colocar-se-ão todos os livros que contribuem para iniciar as crianças na leitura:

São livros que terão a sua função e a sua utilidade, já que são muitas vezes a porta de entrada de muitos futuros leitores, e alguns deles, muito lidos, até terão importância para a história e a sociologia da leitura, mas não para a literatura em si. (id, ibid)

No segundo grupo, são englobados os livros que são caracterizados por serem exclusivos para crianças, onde se “procede a uma infantilização, para não dizer imbecilização, que, segundo os seus autores, é a via que os aproxima do mundo infantil” (id, ibid.); nestes livros predominam os diminutivos e não existe jogo ou qualidade estética. No terceiro grupo, são englobados todos os livros que, indo para as colecções infantis, também satisfazem os adultos; estes merecem-lhe a designação de literatura para crianças e jovens. O quarto grupo, segundo o escritor, deveria estar englobado no grupo anterior e ser considerado “literatura para crianças e jovens”: são livros que não foram feitos para as crianças e os jovens, por isso são classificados como literatura: “deveríamos chamar literatura infantil e juvenil a tudo o que os jovens adoptam, independentemente de ter ou não ter sido escrito para eles” (id.: 212).

Álvaro Magalhães apresenta outra proposta de subdivisão, esta em dois grupos: o primeiro engloba os dois primeiros grupos mencionados anteriormente e é constituído por “textos rasos, planos, ancorados no saber racional e enciclopédico, que encerram a linguagem na sua função utilitária” (Magalhães, 2002: 212). No outro grupo (onde são englobados os últimos dois grupos da subdivisão anterior), são inseridos todos os livros que

“atribuem poderes à linguagem, à sua função mágica e imaginária, e que exprimem não a aparência do real mas as suas pulsões fundamentais e as suas leis mais secretas. Estes textos apelam à imaginação e ao sonho” (Magalhães, 2002: 213). Neste segundo grupo podem ser incluídos a poesia, os contos de tradição oral e os contos recontados actualmente.

Glória Bastos faz uma abordagem à caracterização da literatura infanto-juvenil através de diferentes parâmetros: o destinatário, o conteúdo, a qualidade e os diferentes tipos de escrita (Bastos, 1999: 21 ss). Em relação ao tipo de literatura, divide-a segundo o destinatário da escrita. Separa assim textos escritos para crianças, de “destinatário expresso”, e textos que não foram escritos para crianças, “literatura «anexada»”, como, por exemplo, os textos de tradição oral. Ainda em relação ao destinatário, sabemos que, à partida, se trata de um público dominado por crianças e jovens. No entanto, “apesar de terem a mesma idade, duas crianças podem encontrar-se não só em diferentes estádios de desenvolvimento como manifestarem interesses bastante distintos” (id.: 34), o que significa que determinado livro pode interessar a uma criança e não a outra estando ambas na mesma faixa etária. Também deve ser referido que os próprios escritores destinam as suas obras a determinadas faixas etárias.

Alice Gomes refere a existência de livros para crianças que podem ser lidos por adultos, mas que os livros para crianças têm que conter determinadas características, como o tema e a linguagem (Gomes, 1972: 11). A mesma autora, em relação aos temas utilizados nos textos de literatura infantil, explicita que a criança se sente atraída por histórias onde se consiga reflectir. Isto acontece com “qualquer acontecimento que se passe no seu mundo, com os elementos que a rodeiam: pessoas, animais, brinquedos e mesmo objectos de uso comum” (id.: 15).

Reflectindo sobre o mesmo assunto, Javier García Sobrino considera que “as histórias referir-se-ão à família, aos meninos ou aos animais e não deverão ser muito extensas” (García Sobrino, 2000: 47); o enredo deve ser simples, o vocabulário deve ser familiar à criança e, de início, deve-se começar por livros maioritariamente ilustrados, aumentando o texto gradualmente (id.: 48).

Sendo o livro o suporte de comunicação mais comum, lembre-se que este objecto pode ter várias formas, materiais, cores, ilustrações. Em relação ao livro destinado a crianças que ainda não lêem, Javier García Sobrino assume que o livro deverá ser resistente, devido à inexperiência por parte das crianças no manuseamento, podendo ser de cartão plastificado e de tamanho grande para os mais pequenos. No que diz respeito às ilustrações, refere que devem ser “bem visíveis, claras com poucos elementos, cores quentes e contrastadas. Deverão predominar as formas arredondadas, evitando as angulosas” (García Sobrino, 2000: 47).

Em relação à qualidade do texto literário, independentemente dos destinatários, ele terá que, sem margem de dúvida, ser:

Coeso, fluído e coerente, linguisticamente correcto e, enquanto estrutura formal, há-de permitir sequenciar as ideias, prever os acontecimentos, relacionar aspectos da obra com as vivências de cada um, provocar medo, se for caso disso, criar empatia quando necessário, transmitir alegria, desgostos, paixões... (Ferreira, 2000: 23)

Quando um texto não atinge as características aqui apresentadas dificilmente atingirá qualidade suficiente para que possa ser considerado um texto literário. Existem, contudo, problemas coincidentes nos textos adaptados e traduzidos, visto perderem qualidades no decorrer deste processo. Sobre este assunto, Leonor Riscado refere:

Desde os álbuns, passando pelos *picture story books*, indo até às novelas e romances, a perplexidade pontua-nos o percurso porque, grande parte das vezes, a qualidade do texto de chegada não corresponde, de todo em todo, à do texto de partida, como se, no caminho, qualquer coisa se tivesse perdido ou deteriorado, com o passar de um código para outro. (Riscado, 2003: 18)

Explicita ainda que quando um texto, na sua língua de origem, tem uma grande qualidade literária, torna-se mais difícil a sua tradução para outra língua, devido às diferenças das duas línguas. Constata-se, na maior parte das vezes, um desrespeito de regras e a retirada ou inserção de partes do texto original. Por vezes são realizadas traduções de traduções ou traduções do original, que não se conseguem transpor para a segunda língua, fazendo com que o texto final acabe com “ausência de sentido que o torna, pontualmente, absurdo e bizarro” (id, ibid). O educador terá que ter em especial atenção o texto para se aperceber do que se passa dentro de cada livro.

Se pensarmos no momento em que se principia uma história com a expressão, “Era uma vez...”, percebemos que deixa de haver um limite entre o adulto, a criança e o mundo real. Alice Gomes diz-nos: “As crianças, quando têm livros «literários», gostam de os levar para a escola para mostrar às outras, mas, sobretudo, ao professor. Pede-lhe que lhos leia, e estabelece-se um elo entre eles; mais um elo de amizade” (Gomes: 22). O adulto deve favorecer a relação entre a criança e o livro, adoptando um papel de mediador entre a criança pequena, que ainda não está alfabetizada ou não atingiu as competências necessárias para conseguir ler com desenvoltura, e o livro. A atitude do adulto é essencial para podermos pensar no início da formação de um leitor competente, capaz de construir conhecimentos baseados nas suas vivências. Esse futuro leitor irá tornar-se um elemento activo na sociedade, capaz de proferir as suas opiniões.

2.2 Do livro à mediação da leitura

Para aqui se realizar uma abordagem aos livros essenciais na construção de um leitor, desde as suas primeiras vivência, teremos que dar relevo aos livros que contribuem para o iniciar.

Existem características uniformes no objecto livro, porém, o leitor espera de cada livro diferentes conhecimentos, cria expectativas diferentes sobre o que ele transporta nas suas páginas:

(...) depois de impresso e de encadernado, [o livro] é considerado como objecto tridimensional, mais ou menos volumétrico, ou seja, coisa que se arruma em armários próprios com distribuição ordenada e se movimenta entre as mãos, de forma adequada por tradição, no normal com capa, folhas, páginas, lombada e contra-capas, ou seja, com todos os elementos de contextura que constituem o seu todo material. (Amaro Júnior, 1972: 8)

Todos os livros têm que ser alvo de preocupações relativas ao produto final e ao aspecto gráfico, tanto no que diz respeito às capas, anterior e posterior, às contracapas, às guardas e ao seu verso, podendo todas estas partes estarem ilustradas com elementos relacionados com o texto do livro ou não.

Os livros revelam-se. Compreendemos que, ao abrir um livro, nos preparamos para a entrada no texto e na ilustração. Sobre as previsões realizadas por quem manuseia o livro, Alberto Manguel refere:

Os livros revelam-se através dos seus títulos, dos seus autores, do lugar que ocupam num catálogo ou numa estante, das ilustrações da capa; os livros também se revelam pelo tamanho. De acordo com o tempo e o lugar, espero que certos livros tenham determinada aparência, e, como acontece em todas as modas, essas características transitórias determinam uma qualidade precisa

na definição do livro. Julgo um livro pela capa; julgo-o pelo formato. (Manguel, 1998: 135)

O mesmo acontece com as crianças. A capa do livro tem um grande valor na aceitação pela criança. Naturalmente, a aceitação por parte da criança também dependerá da forma como o livro lhe é apresentado. Um bebé que manuseia um livro tem inicialmente a companhia de um adulto que lhe dispensa tempo e atenção. No caso dos bebés é conveniente utilizar livros com características robustas, como é o caso dos álbuns de pano ou de cartão, constituídos na sua maioria por ilustrações. Relativamente à reacção da criança, Alice Gomes aborda este assunto, afirmando: “O texto, mudo por enquanto, mas já cheio de agrado, se o papel for claro e de boa qualidade; se os caracteres tipográficos, bem impressos, forem de um tamanho conveniente para os olhos da criança, o que pertence ao educador observar” (Gomes, 1979: 30).

No que diz respeito ao livro para crianças, é necessário caracterizá-lo tendo em conta dois elementos preponderantes. São estes a ilustração e o texto, que nem sempre se acompanham. Américo Lindeza Diogo aponta que a ilustração se coordena com a “diferenciação etária deste subsistema literário: quanto menor for a idade do leitor, tanto mais o livro que se lhe dirige tem «imagens» e tanto menos «letras» terá” (Diogo, 1994: 42). Considerando que uma criança entre os 4 e os 36 meses não é uma criança alfabetizada e necessita do apoio do adulto para criar previsões, será pertinente recorrer à imagem. A partir destas e de outros elementos a criança vai construir as suas previsões.

A ilustradora Danuta Wojciechowska fala-nos do livro ilustrado de qualidade e da capacidade que este tem de:

(...) transformar ou de traduzir, através da sua linguagem «artística», através da sua expressão, os conjuntos de conteúdos que se quer transmitir, sejam

eles de natureza emocional ou informativa, em imagens e histórias com a capacidade ou com o dom de encantar. É magia, magia para crianças. (Wojciechowska, 2005: 106)

O aspecto gráfico e a ilustração do livro vão funcionar como um dos elementos fulcrais para a satisfação de possuir, ver, observar, folhear e manusear um livro infantil (Amaro Júnior, 1972: 7). À medida que a criança vai manuseando um livro formado segundo a preocupação de atingir uma composição de qualidade estética, através das linhas, cores e formas, vai construindo o seu gosto estético.

O livro aconselhado às crianças muito pequenas vai ser aquele que proporciona um contacto primordial com a imagem, em que esta ocupa a quase totalidade do espaço da página e em que o texto narrativo, simples ou mesmo inexistente, ocupa uma pequena parte: “As imagens devem ser claras, de leitura fácil e, tal como as palavras empregadas, devem ter um sentido susceptível de ser retido e de entrar assim na bagagem intelectual da criança” (Botelho, s/data:36).

O texto que acompanha as imagens, por mais simples que seja, terá, tal como a imagem, um papel fundamental junto das crianças mais novas. Eduarda Coquet diz-nos que as palavras de um texto são fundamentais para apoiarem a percepção das imagens “pois eles (texto e imagem) se alimentam um do outro: as palavras engendram imagens e as imagens engendram palavras” (Coquet, 2002: 179). As crianças vão compreendendo que o texto que acompanha a imagem terá que ser decifrado, motivando-as para o desejo de ler (Jolibert & Gloton, 1978: 128). A imagem por si só também é relevante para os primeiros treinos da leitura, principalmente quando são apresentadas à criança sequências de imagens que sugerem narrativas possíveis. Contudo, estes livros de imagens têm que ser abordados com o apoio do adulto, para que seja formado um discurso lógico e para que a “criança

apreenda a dimensão sintagmática” (id.: 127). A sequência das imagens nem sempre contém uma ligação, o que faz com que quem conta as histórias através das imagens tenha que “criar artificialmente elementos de transição, esses elementos que a criança solicita por expressões muito conhecidas: «E depois?... e então?...»” (id.:128).

Glória Bastos menciona os livros profusamente ilustrados, o álbum “puro” e o livro documentário (Bastos, 1999: 25-26). O álbum pode construir-se segundo um modelo de lista, constituído por imagens que não contam uma história, ou segundo um modelo narrativo, onde existe uma sequência que possibilita a compreensão entre imagens e a construção de uma história. A autora aponta o álbum e o livro profusamente ilustrado como sendo essenciais no primeiro relacionamento entre a criança e o livro: é um “primeiro contacto com as representações do mundo” (id.: 249). Alguns destes álbuns e livros ilustrados funcionam muitas vezes como livro informativo ou livro-documentário:

O seu conteúdo está mais vocacionado para a transmissão de elementos informativos e de divulgação sobre o mundo, no qual a criança-leitor se insere, podendo assumir qualquer uma das formas descritas anteriormente: ser uma lista de imagens – caso dos livros-alfabeto ou sobre objectos do quotidiano – ou uma narração – caso dos livros que retratam situações do quotidiano, com uma certa sequência cronológica. (id.: 250)

Evelyn Arizpe e Morag Styles apresentam-nos o álbum ilustrado como um livro em que a história depende da interacção entre o texto escrito e as imagens, portadores de uma intenção estética (Arizpe & Styles, 2004: 47).

José António Gomes considera que a designação de *álbum* abarca uma grande variedade de livros, com características particulares: “as dimensões são superiores às de um romance, de uma colectânea de contos ou de um livro de poesia para adultos; a capa em geral é dura; o papel, por sua vez, tem uma gramagem elevada e é de boa qualidade”

(Gomes, 2003: 3). No que diz respeito à literatura infantil, quando se utiliza a palavra álbum há uma referência mais específica a obras que se “distinguem pelo reduzido número de páginas e pelo facto de, profusamente ilustradas, serem estas quase sempre em policromia” (id., ibid). Podemos constatar ainda, no que diz respeito ao texto, que, a “existir, nos é apresentado em caracteres relativamente grandes e, em cada página, com espaços em volta, ilustrados ou em branco, o álbum parece dirigir-se preferencialmente às primeiras idades, ou seja, a criança entre os 2 e os 7-8 anos” (id., ibid). Havendo visões nem sempre concordantes sobre a designação de álbum, não podemos esquecer a observação realizada por José António Gomes, sobre as características do álbum:

Comum a todas estas categorias de álbuns é o facto de a envolvência do texto linguístico – quando este existe, repito – possuir as características mencionadas (no tocante por exemplo à quantidade de ilustrações, à capa, ao formato e à qualidade do papel) e ainda ao *design* gráfico que é objecto de atenção particular. (Gomes, 2003: 4)

Podemos caracterizar o relacionamento entre as crianças mais pequenas e os álbuns ilustrados como uma relação estética, desprovida de preconceitos que normalmente um adulto já adquiriu, tanto no que diz respeito à cultura, como à literatura e à arte. Como referem Evelyn Arizpe e Morag Styles, “Por fortuna, los niños, sobre todo los más pequeños, no se acercan a los álbumes ilustrados con estos prejuicios e ideas preconcebidas, y su apertura y curiosidad son una lección para muchos de nosotros sobre el arte de mirar” (Arizpe & Styles, 2004: 47).

Pep Durán ao falar sobre o seu trabalho como “Trajinante de Cuentos”, com o intuito de difundir os livros, tem como estratégia contar histórias com base em álbuns ilustrados: “Cuando cuento siempre lo hago con un libro entre las manos, un libro de imágenes que puedo mostrar mientras mi voz y mis palabras sirven para que la historia surja apoyada en

las ilustraciones que soportan sus páginas” (Durán, 1998: 30). Com base na sua experiência, este animador de leitura menciona que o álbum ilustrado não funciona se não existir qualidade equivalente entre o texto e a imagem; diz ainda que o livro com um bom texto proporciona a apreciação da ilustração como uma arte comunicativa, capaz de chegar a um público muito vasto (id.: 31).

Passam a existir várias leituras possíveis num livro de literatura infantil: uma a partir do texto, outra a partir da ilustração e ainda outra a partir da junção do texto e da ilustração. A ilustração é vista como um elemento facilitador no processo de leitura, mas numa obra de qualidade de literatura infantil podemos dizer que “a ilustração, ao invés de simplificar, resulta num elemento complexificador, actuando como um potenciómetro amplificador, de ambiguidades, capaz de gerar novas questões e descobertas em cada um dos elementos (texto e imagem) em presença” (Maia, 2003: 119).

O educador que utiliza na sua prática o livro como apoio tem que ter em conta vários pormenores, como, por exemplo, quando na ilustração são deixados de parte critérios de qualidade. Também pode acontecer serem confundidos novos géneros e técnicas de ilustração com a

(...) a tentação decorativista que, respeitando ou não o rigor informativo, é, em maior ou menor grau, um recurso exibicionista e formalista controlado por exigências esteticizante e cujo motivo de atracção sobre o leitor funciona numa relação directa com o poder *desconector* sobre os eixos centrais para que o texto remete ou aponta. (Maia, 2003: 117)

Neste caso, devido à ilustração, o livro de literatura infantil perderá grande parte do seu valor. A partir das novas técnicas disponíveis, a “ilustração está cada vez menos confinada a um posicionamento espacialmente definido face ao texto escrito e isso faz crescer uma espécie de *direito de apropriação territorial da imagem sobre o livro*” (id.: 114).

Nos livros de literatura infantil, a imagem tem vindo a ganhar um espaço maior do que o texto, devido à aceitação que a ilustração tem vindo a ter: “[a ilustração] tem seguido uma trajectória muito veloz de expansão e libertação” (Maia, 2003: 114). Podemos aperceber-nos destas mudanças através de uma observação superficial do trabalho de ilustradores como, entre muitos outros, Leo Lionni, David McKee, Manuela Bacelar, João Caetano, André Letria, Danuta Wojcischowska, Joana Quental, Cristina Malaquias, Pedro Leitão, todos eles distinguidos pela influência que tiveram na modificação do conceito de ilustração.

Sobre a produção de livros para crianças, Leonor Riscado apresenta-a como uma “oferta múltipla e diversificada” (Riscado, 2002: 119). No entanto, afirma, a maioria dessa produção de livros não se ajusta na designação *literatura*. Referindo-se especificamente à ilustração, Leonor Riscado avisa que há um número considerável de livros comerciais “com ilustrações que cegam pela exuberância das formas, das linhas e das cores, em suma, pelo exagero e falta de qualidade estética”(Riscado, 2002: 119). A mesma autora reflecte ainda que:

Tendo em conta que o mercado influencia a criação de Literatura Infantil e vice-versa, verificamos que o nível médio de qualidade do livro infantil tende a baixar em vez de se aprimorar o que, por sua vez, vai, em consequência, impossibilitar o aumento de exigência do público, entrando-se num círculo vicioso em que o grande perdedor é a criança.” (Riscado, 2002: 122).

Incidindo agora a nossa atenção sobre o texto, mencione-se que, em relação aos livros para as crianças mais novas, tanto o álbum como o livro documentário têm um papel fundamental no progresso destas crianças (Bastos, 1999: 26). José António Gomes defende serem essenciais os livros para bebés, como os “*pop-up books* e outras obras onde se esbatem fronteiras entre o livro e o brinquedo” (Gomes, 2007: 8), tal como os livros de

actividades que assumem uma grande importância na formação do leitor e que devem estar inseridos na biblioteca familiar ou escolar a ele destinadas.

Também os livros informativos são fundamentais, pois, no contacto entre a criança e este género de livros, “a curiosidade é satisfeita e o domínio cognitivo alarga-se sensivelmente, permitindo-lhe perceber que o livro é uma fonte de conhecimento do mundo” (Velo, 2005: 182). No seguimento do que afirma em relação aos livros de informação, Rui Marques Velo menciona:

(...) mas os livros de ficção – vulgarmente designados de *histórias* – e de poesia não são menos importantes, pois dão a conhecer outras realidades, talvez mais marcantes, pois actuam ao nível das emoções e dos afectos, ajudando a compreender o mundo interior, tão complexo, e as suas conexões com o mundo envolvente. Uns e outros têm um papel fundamental na construção do indivíduo, actuando na organização das suas competências, no aprofundamento da sua sensibilidade, no primado da imaginação e da criatividade (id., ibid.).

Violante Magalhães engloba no conjunto de livros a utilizar na formação de leitores “álbuns e livros profusa e criteriosamente ilustrados (primordiais para crianças pequenas), livros do tipo informativo, de divulgação (a propósito da iniciação à arte, a temas de vida, a jogos lógicos, etc.) e também livros literários” (Magalhães, 2008: 62). Nos primeiros contactos com textos literários, a autora aponta como uma boa escolha, “cativar as crianças pequenas para a audição de textos que recriam a literatura oral e tradicional” (id., ibid.).

Maria Emília Traça explicita que os contos tradicionais são construídos sempre da mesma forma: têm princípio e fim definidos, as personagens são simples, as acções decorrem sempre da mesma forma e não existem referências espaciais e temporais concisas (Traça, 1992: 87). Bruno Bettelheim refere que as “personagens e as ocorrências dos contos de fadas também personificam e ilustram conflitos internos, mas sugerem com extrema

subtileza como resolver esses conflitos e quais os passos a dar em direcção a uma humanidade mais nobre” (Bettelheim, 2003: 37). Violante Magalhães relembra-nos que a maior parte destes textos se caracteriza por uma intriga curta, com constantes repetições, o que faz com que a atenção da criança seja canalizada com maior facilidade: “quanto mais tempo [as crianças pequenas] passam a escutar histórias, mais favorecido é o treino da concentração” (Magalhães, 2008: 62-63); salienta ainda o papel da rima tradicional, que facilita o treino das competências fonéticas (id.: 63). Todavia, esta autora defende que, em simultâneo com o uso da literatura da tradição oral, há que oferecer às crianças textos de autoria determinada, escritos propositadamente para a criança, clarificando, assim, a imprescindibilidade de o conto literário, de o poema serem utilizados no ensino pré-escolar (id., *ibid*).

Tendo o texto e a ilustração que manter equiparada a qualidade, teremos que encontrar factores importantes de qualidade no que diz respeito aos livros de literatura infantil. O livro terá que ser escolhido pelo educador, pois, tal como refere Violante Magalhães, as crianças não têm autonomia moral para o fazerem. Perante a existência de uma grande oferta de livros no mercado, que, na maior parte das vezes, é nivelada pela “mediocridade”, produto do “desenvolvimento actual da sociedade de consumo” (Magalhães, 2008: 69), o educador tem que ter consciência de quais os livros de literatura infantil existentes no mercado e, de entre esses, escolher os mais apropriados a cada faixa etária.

Para Mercedes Gómez del Manzano, existem dois grandes obstáculos entre os livros de pouca qualidade e a literatura com níveis de qualidade superior: o primeiro prende-se com a valorização atingida na venda da literatura de massas; o segundo com a “falta de

informação de pais e educadores em relação à verdadeira produção literária para crianças” (Gómez del Manzano, 1988: 39). Para que seja possível encontrar educadores a utilizarem livros de qualidade, é necessário que o próprio educador se informe sobre os livros existentes no mercado, não se restringindo aos livros desactualizados existentes na maior parte das bibliotecas escolares ou nos cantinhos de leitura.

A propósito deste assunto, Leonor Riscado apresenta a sua posição sobre os livros de literatura infantil existentes nas bibliotecas escolares ou nos cantinhos de leitura. Nestes espaços, verifica-se o “predomínio das colecções DISNEY e sucedâneos, ANITAS e ABC’S” (Riscado, 2002: 120), o que, prossegue a autora, faz com que “nos interroguemos sobre o imenso tédio que às crianças está reservado e sobre a absoluta impossibilidade de despertarem para a beleza mágica da palavra e da imagem convocadora de outros mundos” (id.: ibid.). Rui Marques Veloso e Leonor Riscado referem que nas salas do pré-escolar é perceptível, na maior parte das vezes:

a pobreza generalizada de álbuns para os mais pequenos, de contos tradicionais universais, em traduções que s[ão] traições, de contos populares e contemporâneos portugueses, de poesia; dominam a edição barata, onde o Kitsch campeia, suportado por uma linguagem que atenta contra a língua materna. (Veloso & Riscado, 2002: 29)

Muitos destes livros, ditos de literatura infantil, não apresentam os critérios de qualidade necessários. No entanto, Rui Marques Veloso e Leonor Riscado observam que, muitas das vezes, existem nas salas do pré-escolar, edições de valor elevado provenientes de aquisições realizadas a vendedores ao domicílio. Dada a linguagem infantilizada que caracteriza esses produtos, os autores acabam por questionar se será assim que se desenvolve a imaginação e a criatividade (Veloso & Riscado, 2002: 29).

Ainda sobre os critérios de qualidade, podemos referir as traduções mal efectuadas. Luísa Bacelar Ferreira comenta traduções de livros como *Aladino*, *Branca de Neve e os Sete Anões*, *Os Três Porquinhos*, *Pinóquio*, *Peter Pan*, *O Gato das Botas*, *O Patinho Feio*, de entre outras histórias que alguém

resolveu traduzir (?) para a nossa língua... Não fosse o texto que acompanha as imagens e estes livros teriam, até certo ponto, um interesse relativo, pese embora o facto de irem ao encontro de um gosto comum que tem a sua matriz no desenho animado de origem norte-americana. Com efeito, todos eles ostentam ilustrações apelativas, coloridas e de grande formato, ao estilo de Walt Disney, o que favorece um sucesso imediato. (Ferreira, 2000: 22)

Tendo em conta tudo o que até aqui foi referido podemos procurar o que deve ser tido em conta na elaboração de uma listagem de livros literatura infantil com qualidade para os diferentes destinatários.

Há vários factores a ter em conta. Leonor Riscado defende a importância de estudos teóricos com a reflexão “sobre o papel da imagem, que é uma componente importantíssima no todo narrativo do livro de Literatura Infantil, em particular, e no livro para crianças, em geral” (Riscado, 2002: 122). É necessário que o educador se mantenha informado através de elementos proporcionados pela crítica, baseando-se ainda nos Prémios literários e de ilustração – do IBBY (International Board on Books for Young People) e da Gulbenkian. Quanto à ilustração e ao texto, chama a atenção para os balanços críticos anuais da *Vértice*; para ensaios sobre literatura infantil e juvenil; para a revista de divulgação *Malasartes* e, ainda, para a necessidade de o adulto, orientador de conhecimentos, conhecer o maior número de livros editados, para que possa decidir as aquisições de forma consciente, conforme os interesses da criança. Fernando Azevedo explicita que para desenvolver competências de leitura é necessário proporcionar:

a possibilidade de acesso a um bem e actualizado espólio de textos literários, organizado segundo critérios de qualidade literária e tendo em conta os interesses dos seus leitores potenciais, e, por outro lado, uma clara e inequívoca consciência do papel do professor enquanto mediador. (Azevedo, 2008: 83)

O educador terá que ter especial cuidado. Não há uma regularidade de sugestões de livros nos nossos jornais ou em revistas dirigidas para pais e filhos; na maior parte dos casos, as listas sugeridas são fundamentadas nos catálogos publicitários de livros editados. Publicações culturais (como o *Jornal de Letras*) “relegam a Literatura Infantil para um lugar bastante secundário, limitando-se, na maior parte dos casos, a breves notas informativas, raramente lhe destinando um caderno ou reflexão mais profunda” (Riscado, 2002: 121).

A criança mais pequena não tem dificuldade em compreender narrativas simples, que a ajudem a encontrar soluções para os seus conflitos ou para a entreter, se tais narrativas forem apresentadas por um educador consciente, capaz de mediar, de forma simples e animada, o texto. O mesmo se pode dizer em relação à poesia. Ao construir uma listagem de livros a usar com crianças de creche, ter-se-á que ter em conta o que tem vindo a ser referido neste capítulo.

A existência de listagens orientadoras de livros ajudarão o educador a iniciar o seu caminho, organizando actividades apropriadas a cada género de livro e a cada grupo de crianças. No entanto, a elaboração de uma listagem não será por si só um elemento de mudança na relação entre a criança e o livro. Podemos compreender esse procedimento como uma forma de promover e favorecer o contacto da criança com o livro de qualidade. Poder-se-á também pensar na realização de campanhas publicitárias, como é o caso das feiras do livro, ou em espectáculos que evidenciem o livro. Mas estes procedimentos não bastarão para criar hábitos de leitura. Será necessária a presença de um adulto mediador

que proporcione a ligação entre a criança e o livro, o mundo das histórias, que facilite o contacto da criança com o livro e as palavras.

Nos momentos de mediação da leitura, o educador mediador terá que ajustar o tempo, as descrições, os gestos, as entoações, as actividades ao grupo de crianças que tem perante si. Para além de entusiasta, o mediador da leitura terá que realizar um trabalho de animação contínuo, baseado em convicções e apoiado em várias actividades (Bastos, 1999: 291). Terá que desenvolver junto das crianças mecanismos que estas ainda não são capazes de construir, visto muitos dos textos literários se apresentarem difíceis para que a criança pequena retire toda a informação que estes transportam ou a que aludem. Sendo assim, é necessário que o adulto ajude a criança a “activar, com proficiência, os saberes que fazem parte da sua competência enciclopédica, mobilizando, em particular, o conhecimento dos chamados quadros de referência intertextuais” (Azevedo, 2008: 76).

Na maior parte das vezes, a receptividade das crianças a determinado livro depende da estratégia que o educador utiliza para animar a leitura, do modo como trabalha o livro. Questionamo-nos sobre as intenções do escritor quando escreve para idades concretas. Sobre este assunto Alice Gomes indica que os escritores realizam os seus livros a pensar numa “certa idade e não quer dizer que não acertem. Mas o educador é quem conhece o seu auditório, o que não acontece com o escritor que lhe é estranho; conhece cada um dos ouvintes e verifica cada momento da sua receptividade” (Gomes, 1972: 15).

À medida que o educador vai ganhando mais experiência, vai compreendendo aquilo que pode fazer e o que não pode fazer para conseguir captar a atenção e desenvolver o gosto pelas “histórias”. Como mediador de narrativas, de poesias escritas para a infância, de contos e rimas tradicionais, terá que saber cativar os seus ouvintes, dando-lhes a

possibilidade de se encontrarem ligados ao mundo que lhes é exposto e gerando nelas um prazer intenso pelo encanto do texto, pelo ritmo, pela voz que o acompanha. José Morais diz-nos que, através do nível afectivo, “a criança descobre o universo da leitura pela voz, plena de entoações e de significado, daqueles em quem ela tem confiança e com quem se identifica. Para dar o gosto das palavras, o gosto do conhecimento é a grande porta!” (Morais, 1997:165).

Em relação às estratégias (ler ou contar) adoptadas pelo adulto, Alice Gomes analisa: “A grande vantagem para a pessoa que conta sobre a pessoa que lê consiste, precisamente, na observação contínua que pode fazer do auditório” (Gomes, 1979: 16). Quem lê dificilmente consegue retirar os olhos do livro, não conseguindo ser espontâneo, movimentar-se, deslocar-se. Ainda em relação à preparação do mediador, Alice Gomes aponta a necessidade de “conhecer a história muito bem para não tropeçar nas palavras, substituindo, até, uma ou outra que considere mais difícil de entender” (id.:17), não as trocando em demasia, pois estas servem para enriquecer o vocabulário das crianças.

Assim, a preparação do acto de contar terá que estar muito bem delineada, pois é normal existirem intervenções por parte das crianças e algum ruído, não podendo haver, por parte do adulto que está a realizar a estimulação à leitura, momentos de hesitação em relação ao texto. Neste caso, as imagens apoiam muito a narrativa do mediador e, como tal, funcionam como um elemento importante na elaboração de actividades. Como aborda Glória Bastos:

(...) familiarizar as crianças com estruturas narrativas, a coerência lógica e cronológica do discurso, o prazer do *suspense* e o da hipótese falhada ou realizada; favorecer a impregnação da língua escrita, a sua sintaxe e o seu vocabulário; concretizar um percurso subjacente a qualquer leitura: procurar sentidos no escrito e questioná-lo, identificar todos os indícios pertinentes na

imagem e no texto, emitir hipóteses e procurar comprová-las; propor um trampolim para a criação pessoal de histórias. (Bastos, 1999: 256)

Técnicas de expressão plástica, técnicas de expressão dramática, o fantoche, a marionete e todos os objectos que se demonstrem pertinentes deverão ser utilizados na dinamização das actividades de leitura. Como exemplo, apresentarei uma actividade que é motivante, designada por “cesta literária” (Azevedo, 2008: 78). Da cesta farão parte todos os adereços e objectos que se relacionem com o texto literário a apresentar. Ao não conhecerem o texto, as crianças vão sentir-se curiosas e vão encetar hipóteses que permitiram “preencher os espaços em branco do texto” (id., *ibid*).

Outra atitude a ser tomada pelo mediador de leitura será realizar uma ligação entre livros com temas idênticos, aproveitando as temáticas mais apreciadas pelos pequenos leitores. Será também importante ter em conta uma linha condutora em relação ao conteúdo de cada animação desenvolvida. Adaptando temáticas que estejam interligadas, para que a criança se sinta cada vez mais familiarizada, constrói-se o seu conhecimento das coisas de forma coesa.

Glória Bastos esclarece que “a animação por si só, não forma leitores, ou seja, não conduz necessariamente ao primeiro campo apontado [à leitura]” (Bastos, 1999: 291). Por isso, temos que pensar no meio escolar e em todas as iniciativas para que se possa construir um caminho para todas as crianças dos 4 até aos 36 meses. Esse caminho quer-se envolto em livros e no prazer do contacto com os mesmos. Não podemos acreditar em momentos pontuais dependentes de vários factores, como é o caso dos momentos destinados no horário escolar à estimulação de leitura.

De entre as várias actividades a realizar num ambiente promotor de leituras, será pertinente apresentar algumas propostas de Sylviane Rigolet para crianças até aos 36 meses.

É o caso da realização de um álbum com as fotografias dos familiares e das pessoas de referência de cada bebé (até aos 12 meses), para que se conheça, conhecendo os outros que estão próximos. O mediador poderá falar com o bebé sobre as pessoas que estão em cada fotografia e até relatar pequenos acontecimentos que as envolva. Outra actividade proposta é a compilação de imagens e fotografias de alimentos, de objectos, de roupas, que, posteriormente, poderão ser agrupados em pequenos conjuntos de acordo com as rotinas da criança – a alimentação, a higiene, entre outros subconjuntos possíveis (Rigolet, 2006: 59ss). Os livros mais apropriados, segundo esta autora, deverão ter aparências diferentes e para isso devem ser de “pano, de papel, de madeira -, de espessura, de tamanho, por isso de peso, resguardando-se sempre de um manuseamento difícil” (id.: 64). O livro também deve transportar surpresas (que se puxem, levantem, apalpem), obrigando o bebé a manter-se interessado no livro e a querer desvendar o que existe dentro dele. Podem ser constituídos por páginas de texturas diferentes para se revelar como uma constante novidade. A autora refere ainda a necessidade de respeitar as cores e as características reais em cada imagem, ilustração ou fotografia, bem como a importância de construir livros que acabam por ser mais apropriados para os bebés. Os livros são realizados segundo os níveis de desenvolvimento de cada criança, com objectivos particulares que se inserem numa determinada realidade. Por último, mas não menos importante, deverá ser tido em atenção o valor monetário necessário para a execução dos livros: ele será bastante reduzido por se poder aproveitar material de desperdício, o que facilitará um maior número de exemplares (id.: 60ss).

Sobre o mesmo assunto, também Laurie Makin e Marian Whitehead abordam algumas actividades possíveis de realizar com crianças (Makin & Whitehead, 2004: 15ss). Fazendo referência a crianças com idades até aos 18 meses, mencionam ser essencial o

contacto do bebé com o livro para que se desenvolvam habilidades. Estas autoras referem a importância do adulto construir os seus próprios livros, nem que sejam álbuns de fotografias. Demonstram o interesse de a criança observar de perto as imagens dos livros para que se concentrem nos pequenos detalhes. Aconselham ainda que, nos primeiros meses, se segure no livro perto dos olhos do bebé para que este o consiga focar “and close enough to be touched or sniffed by the baby. Books are for thouching, smelling and even tasting!” (id.: 23). Uma estratégia para atingir este objectivo será o adulto proporcionar a cada bebé momentos de partilha individual com o livro: “These special times do make a difference to later literacy sucess in school and should be given a high priority” (id.: 25). O mediador também poderá ter em conta que uma canção ou uma dança fará do livro um objecto muito mais interessante; fazer diferentes vozes ou utilizar onomatopeias também ajudará a dar vida ao livro.

Sylviane Rigolet refere a utilização de onomatopeias, nas animações de leitura para o grupo delineado entre os 12 e os 24 meses. Para esta faixa etária, a autora propõe a realização de um registo climatérico para que as crianças observem as diferenças que ocorrem entre um dia de sol, de chuva ou se está vento. Todas as demais actividades enunciadas anteriormente são agora sugeridas com uma maior grau de dificuldade, favorecendo o aumento do vocabulário e a produção de frases completas (Rigolet, 2006: 74ss).

No grupo seguinte, das crianças entre os 24 e os 36 meses, devido às características do desenvolvimento global da criança, em regra, é oportuno explicar-lhes as situações e fazê-las compreender a verdadeira razão das coisas e suas sequências. No entanto, a criança está receptiva a situações que envolvam a sua imaginação (Rigolet, 2006: 90 ss). Silvyane

Rigolet apresenta-nos ainda quatro áreas que devem ser tomadas em conta: são “as rotinas diárias; a autonomia pessoal; as relações entre pares; as vivências diferenciadas” (id.: 96).

Referindo-se às crianças dos 18 até aos 36 meses, Laurie Makin e Marian Whitehead afirmam que é importante manter uma ligação forte com o adulto, encontrando momentos na rotina diária para falar com cada criança individualmente (Makin & Whitehead, 2004: 29ss). É nesta relação saudável entre o adulto e a criança que devem ser proporcionadas as actividades de motivação à leitura, tendo seguro que nenhuma iniciativa destinada a crianças pode ser rígida, sem margem para alterações. O espaço e os momentos de leitura, devem ser de partilha, tão gratificantes para o adulto como para a criança.

3 PROJECTOS DESENVOLVIDOS NO ÂMBITO DOS PRIMEIROS CONTACTOS COM O LIVRO E A LEITURA

A motivação para o estágio cujo relatório aqui apresento deveu-se, em muito, à escassez de abordagens de promoção e mediação de leitura realizadas com crianças até aos 36 meses.

Todavia, deparamo-nos com iniciativas do governo português, cujo principal objectivo é aumentar os níveis de literacia dos portugueses e colocar-se a par com outros países da União Europeia, como a Finlândia. Este país é normalmente apontado como um exemplo a seguir, pois apresenta uma boa organização em muitos dos pontos: na especialização de professores em leitura; na existência de bibliotecas nas escolas e em bairros, na preocupação com a leitura e a língua materna (Sequeira, 2002: 54).

Em relação às iniciativas levadas a cabo em Portugal, temos que ressaltar o Plano Nacional de Leitura como:

(...) uma proposta institucional à preocupação pelos níveis de literacia da população em geral e em particular dos jovens, significativamente inferiores à média europeia. Concretiza-se num conjunto de estratégias destinadas a promover o desenvolvimento de competências nos domínios da leitura e da escrita, bem como o alargamento e aprofundamento dos hábitos de leitura, designadamente entre a população escolar.”³

Destacam-se no Plano Nacional de Leitura as preocupações relacionadas com o desenvolvimento precoce de hábitos e competências relativas à leitura em meios escolares e familiares. É tida em conta a realização de parcerias com instituições privadas, podendo ser disponibilizados novos recursos que favoreçam a promoção da leitura. Dois dos programas a

³ In *Diário da República* n.º133, de 12 de Julho de 2006; p. 4856.

serem desenvolvidos são a promoção de leitura em contextos escolares (em que um dos temas destinado a Jardins de Infância é “Está na hora dos livros”) e a promoção de leitura em contextos de biblioteca pública e outros espaços da comunidade. Para pais e crianças entre os 0 e os 6 anos existe o programa “Ler antes de ler”.

Com a certeza da existência de iniciativas desenvolvidas pelas bibliotecas do país, procurei informação sobre bebétecas. Estas têm como objectivo sensibilizar as crianças e os adultos para uma primeira abordagem à leitura, visto a última ser possível muito antes do reconhecimento das letras do alfabeto. Pretendem também promover proximidade entre o adulto de referência e a criança – proximidade essencial à formação de relações sólidas, determinantes no equilíbrio emocional de ambos. Pretendem ainda envolver os agentes da acção educativa e evidenciar o papel da Biblioteca Pública no processo de promoção do livro e da leitura, transportando a criança para o mundo da imaginação e da criatividade.

No que diz respeito à rede de Bibliotecas Municipais de Lisboa, conforme apurei junto de duas funcionárias, não existe nenhum espaço que, de forma estruturada e regular, ofereça este serviço. Existem actividades programadas para crianças a partir dos 3 anos. O mesmo acontece noutra tipo de actividades, mesmo quando direccionadas para outras áreas de desenvolvimento, como é o caso da música ou da ginástica.

Na pesquisa sobre este assunto, deparei-me com a informação sobre um “laboratório de leitura”, desenvolvido pela Biblioteca Municipal D. Dinis, em Odivelas, com o patrocínio da Fundação Calouste Gulbenkian, no âmbito do projecto Casa da Leitura (Silvestre, 2007: 32). Estas actividades desenvolvidas pela Biblioteca têm como objectivos gerais:

- envolver pais e crianças no processo de aprendizagem da leitura estimulando as relações de afecto e de cumplicidade;
- estimular actividades de leitura (interacção entre pais e filhos);

- iniciar a criança, o mais cedo possível, no mundo dos livros e das bibliotecas;
- demonstrar diferentes materiais didácticos de apoio à aprendizagem literária;
- implicar alguns agentes da comunidade (instituições de saúde e órgãos de comunicação social local) no projecto;
- evidenciar o papel da biblioteca pública na criação de competências de leitura desde a idade pré-escolar, proporcionando o crescimento intelectual, social e cultural da criança. (Silvestre, 2007: 33)

Este projecto destinou-se a crianças com idades compreendidas entre os 9 e os 36 meses. Inicialmente o projecto proporcionava “Acções de Sensibilização, as quais irão, depois de concluídas, desembocar em Acções de Manutenção” (id.:35). As quatro acções de sensibilização dividiram-se em duas fases: a primeira, de Novembro de 2006 a Março de 2007 e de Janeiro a Junho de 2007; a segunda de Setembro de 2007 a Março de 2008 e de Janeiro a Junho de 2008. As acções de manutenção são realizadas com o intuito de que o trabalho desenvolvido pela biblioteca seja continuado em casa: “ Para o efeito realizam-se várias actividades de índole distinta, para que o livro se mantenha presente no dia-a-dia da criança” (id.: 36). Esta mesma biblioteca realiza mensalmente sessões de leitura para que os pais participem como contadores e para os informar sobre a selecção de livros realizada pela biblioteca baseada nas publicações mais recentes.

Susana Silvestre apela para a necessidade de “estabelecer laços com outras entidades, de índole cultural e de ensino. Há que envolver educadores, animadores e gestores culturais” (Silvestre, 2007: 43). Apesar de o projecto se encontrar em fase inicial, apresentou uma reflexão final onde assumiu que o “balanço é positivo” (id., Ibid). Assim sendo, estamos perante uma mera declaração de intenções já que não há resultados à vista que possam ser objecto de um balanço.

No prefácio da publicação *Primeros contactos con la lectura, Leer sin saber leer, Descripción y evaluación del trabajo con niños de 0 a 6 años en la Fundación Germán Sánchez Ruipérez de Salamanca* (2008), apercebemo-nos das intenções do Centro Internacional do Livro Infantil e Juvenil da Fundação em “difundir trabajos de investigación y los hábitos culturales con el mundo de los libros y las bibliotecas, la educación y los hábitos culturales de los niños y los jóvenes”. Nesta publicação, é apresentada a longa experiência por parte da biblioteca da Fundação: os programas desenvolvidos desde 1985 com crianças de “edades tempranas” (Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2008: 9). A Fundação começou por ter como público-alvo crianças dos 3 aos 6 anos com o programa “Plectores” (id., ibid) e, em 1998, alargou esse público, dirigindo-se também a crianças dos 9 meses aos 3 anos, com o programa “Ronda de libros” (id., ibid).

Na apresentação daquele programa é especificado que, para se atingir o nível necessário para dominar os diferentes modos de comunicação e de acesso à informação, é importante iniciar quanto antes a aquisição e a consolidação de hábitos e destrezas leitoras:

El período entre los 0 y los 6 años es ideal para introducir hábitos relacionados con la lectura desde cualquier de los ámbitos que rodean al niño: escolar, familiar, social. Con pocos meses de edad, los bebés pueden relacionarse con los libros a través de los sentidos; por ello, ya desde la cuna es conveniente aportarles palabras a través de canciones, nanas y juegos corporales. (Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2008: 21-22)

Neste seguimento, é caracterizado o espaço, como por exemplo o painel informativo destinado aos pais; a equipa de bibliotecários, o seu perfil e as suas obrigações; os materiais de leitura e a metodologia do trabalho desenvolvido. Quanto ao material de leitura utilizado, são especificados: os álbuns ilustrados; os imaginários que oferecem “al pequeño lector distintos juegos de identificación a partir de un conjunto de imágenes suficientemente

simples extraídas de la realidad” (id.: 26); os livros informativos; os livros com rimas, com canções, com repetições, os de contos populares, os de surpresa e, por último, os Cd-Rom, vídeos, música e páginas *Web*. É ainda apresentada uma tabela com os temas e leituras de interesse para as crianças com menos de seis anos (v. Anexo II).

Como referido anteriormente, são desenvolvidos dois programas diferentes para as crianças até aos 6 anos. O programa destinado aos mais pequenos, “Ronda de libros”, surgiu de um seminário coordenado por uma professora que expôs o trabalho realizado na Associação Cultural Contra as Exclusões e Segregações em França. A experiência apresentada era referente ao desenrolar das actividades de leitura com mães e bebés em situação marginal. A Fundación Germán Sánchez Ruipérez organizou, no ano seguinte, um serviço de biblioteca destinado aos bebés e adultos que os acompanhavam. Definiu como meta ensinar aos acompanhantes dos bebés os procedimentos mais adequados para colocar o bebé em contacto com o livro, e capacitá-los para que utilizem o livro como suporte para a comunicação e como um elemento promotor de desenvolvimento por parte da criança (Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2008: 31). Os objectivos determinados para este programa eram:

- Ofrecer las condiciones óptimas para desarrollar un auténtico contacto con el libro en un espacio de convivencia y de calma.
- Dar la oportunidad de tener los primeros contactos positivos con el libro, proponiendo éstos como un soporte de intercambio de afecto, de comunicación y de transmisión de conocimientos.
- Sensibilizar a los bebés en relación con los sonidos, las voces y las palabras que contienen los cuentos y que los adultos pueden transmitir a partir de ellos.

- Poner el acento en el valor de la relación adultos-niños a través de los libros, invitando a los padres a compartir con sus hijos la estancia en la biblioteca. (Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2008: 31-32)

Na segunda parte daquela publicação são apresentados os objetivos do estudo:

- Valorar el impacto social del programa y conocer el interés suscitado por el mismo.
- Analizar la motivación de los padres hacia el programa.
- Evaluar el desarrollo y acciones del programa en su propio contexto.
- Conocer los efectos formativos del mismo en los padres como mediadores de la iniciación de sus hijos como lectores (*Ronda de libros*).
- Conocer algunos efectos del programa en la evolución de los niños con respecto a la lectura.
- Conocer la valoración del programa por parte de los usuarios.
- Formular las recomendaciones que se estimen convenientes para su mejora. (id.: 41)

Com base nas conclusões realizadas neste estudo são feitas propostas que consideram ser:

(...) pertinente subrayar la conveniencia de generalizar la puesta en marcha de este tipo de iniciativas, con las adaptaciones que pudieren requerir, en cada caso, las particularidades de los lugares donde se llevaran a cabo. (id.:115)

Posteriormente, são apresentadas algumas sugestões e estratégias básicas, como sejam: conceber a biblioteca segundo um lugar de encontros à volta dos livros; pensar na utilização de diferentes estratégias de difusão (essencialmente para as famílias pouco leitoras); implicar os pais de forma igual nas actividades, para que partilhem com os filhos o gosto pelos livros; fomentar o uso dos serviços bibliotecários, tanto para os filhos como para os pais. São feitas algumas alusões às características dos profissionais, às actividades desenvolvidas, aos espaços e aos materiais utilizados. Por último, é dada relevância em

correlacionar este projecto com outras organizações que se encontrem impossibilitadas de desenrolar programas deste tipo. Fundamentam qualquer acção complementar como uma boa alternativa para promover a leitura, como por exemplo a realização de actividades que encaminhem os pais a utilizar a biblioteca, de “prelectores” e relacionarem-se com iniciativas que trabalhem no fomento da leitura nas primeiras idades e que promovam actividades com as famílias. Estas actividades podem ser:

- Programas de extensión bibliotecária: entran en este apartado los servicios de biblioteca/préstamo que se implantan en centros sanitários o centros de salud.
- Programas de préstamo que hacen a los centros de educación infantil (guarderías e escuelas) para dotarlos de pequeñas colecciones de libros, que se acompañan de propuestas para dinamizar y prestarlos a los hogares.” (id.: 117)

Outra realidade a ter em consideração é a experiência relatada por Dominique Rateau. Enquanto co-responsável, desde 1989, do Centro Regional de Letras de Aquitaine, em França, Dominique Rateau, na sequência do seminário “Proposer des livres aux tout-petits” (1991), organizou um grupo de trabalho para os animadores do livro, intitulado “Les tout-petits et les livres: observations” (Rateau, 2007: 74ss). Solicitou ao Centro Regional de Letras que, juntamente com a Associação Cultural Contra as Exclusões e Segregações, fosse conselheiro técnico e organizador de umas jornadas para a “réflexion sur le thème de la rencontre des livres et des bébés” (id.: 75). Nos dois anos anteriores tinha havido uma formação com a Associação Cultural Contra as Exclusões e Segregações e com os funcionários do Centro Nacional de Formação com os seguintes objectivos:

- un stage de sensibilisation pour les professionnels de la petite enfance;

- un stage d'approfondissement pour les personnes désireuses de devenir «lectrices» (il n'y a pas eu de candidature masculine). Ce stage a réuni des professionnels des crèches, du service de protection maternelle et infantile et des personnels de bibliothèques, salariés ou bénévoles. (id.: 75-76)

Este estágio foi animado pelo Centro Regional de Letras e por uma leitora da Associação de Animadores do Livro. Esta leitora interveio dentro das salas de espera da protecção maternal e infantil, assim como nas creches e bibliotecas. Dominique Rateau relata estes exemplos para mostrar como se uniram o departamento administrativo e as Associações para atingirem os mesmos objectivos, formando um plano para uma associação local de leitores, onde são elaboradas considerações sobre a temática. A autora afirma ainda: “Je suis sûre que, désormais, sur ce département, les liens entre professionnels de la petite enfance et professionnels du livre s'installent le plus naturellement du monde dans les communes de moins de dix mille habitants” (id.: 76). Sem dúvida que a ideia da autora se confirmou com o surgimento do programa Ronda de Livros, descrito anteriormente nas actividades desenvolvidas na Fundación Germán Sánchez Ruipérez; tratou-se, portanto, de um pequeno gesto que se alargou de forma proveitosa.

Aqui fica um levantamento de iniciativas muito distintas, tanto no que diz respeito ao raio de acção como às diferentes realidades e procedimentos. Elas podem fazer-nos compreender a urgência de intervir junto das crianças desde cedo, assim como as necessidades sentidas durante a realização de projectos, os diferentes objectivos a alcançar ou, até, compreender que tudo tem que ter um princípio por mais pequeno que seja.

PARTE II

O ENCANTO DA LEITURA NO CENTRO INFANTIL

1 CARACTERIZAÇÃO DO CENTRO INFANTIL

Foi no centro da cidade de Lisboa, mais concretamente numa Creche localizada na Av. de Roma, que realizei a minha intervenção no âmbito da promoção e mediação de leitura. Esta Creche, onde sou Educadora de Infância desde 2005, faz parte da Associação de Jardins-Escola João de Deus, tendo como designação Centro Infantil João de Deus, Lisboa 1 – Alvalade.

A Creche conta com um número aproximado de cinquenta crianças e onze adultos. Há quatro Educadoras de Infância, cinco Ajudantes de Acção Educativa e duas Auxiliares de Serviços Gerais. Uma das Educadoras acumula a responsabilidade pela sala do berçário e os cargos de Directora e Coordenadora Pedagógica. Na sala do berçário encontram-se três Ajudantes de Acção Educativa. Nas salas das crianças de 1 e 2 anos estão duas Educadoras e duas Ajudantes de Acção Educativa. A quarta Educadora encontra-se em apoio, revezando as outras educadoras quando necessário.

No que diz respeito ao espaço físico, a creche é constituída por cinco salas destinadas à frequência das crianças: duas delas estão reservadas para as crianças até aos 12 meses de idade; outra sala para as crianças até aos 24 meses e outra para as crianças até aos 36 meses. A quinta sala é destinada às refeições das crianças pertencentes às duas últimas salas. Na imediação destas salas existe uma casa de banho destinada à higiene das crianças (para os adultos existem duas casas de banho). Existe também uma cozinha que serve como copa, onde são preparadas as papas e se realiza a lavagem da loiça, e uma lavandaria onde se procede ao tratamento das roupas de cama e babetes.

O ambiente vivido no local é do género familiar, visto todos os frequentadores do espaço (incluindo as famílias das crianças) se conhecerem. Este mesmo espaço, por ser tão reduzido, acaba por ser facilitador de relações. Existe uma grande proximidade entre os Encarregados de Educação e demais Familiares, a Directora, as Educadoras e o pessoal não docente, o que acaba por favorecer a troca de impressões entre as partes.

No ano lectivo de 2008/2009 surgiu uma situação peculiar, visto a Directora se encontrar impossibilitada de trabalhar e posteriormente a usufruir da licença de maternidade. Coube-me, então, como Educadora da sala dos 2 anos, assumir as suas responsabilidades, o que despoletou um aumento significativo de trabalho e, por conseguinte, de responsabilidade. Embora a minha experiência tenha aumentado, a disponibilidade para me dedicar a uma observação profunda dos problemas que delineei inicialmente como objecto do meu Relatório de Mestrado foi-se reduzindo. No entanto, esta experiência possibilitou-me observar a situação de uma posição diferente, como responsável pela coordenação do Centro Infantil. Apesar de o assumir destas responsabilidades se ter dado de forma brusca, foi-me concedida pela Directora toda a autonomia, para que conseguisse, em tempo útil, resolver as situações. Senti sempre uma grande confiança por parte da Directora na delegação das decisões e uma comunhão de ideias e opções. Esta circunstância fez com que conhecesse mais de perto as facilidades e limitações existentes na realização de um projecto centrado no desenvolvimento de competências leitoras.

Para conhecer todos os investimentos e acções ocorridas no Centro Infantil João de Deus – 1, no âmbito da promoção de leitura, recorri ao Projecto Educativo e ao Regulamento Interno para a Valência de Creche da Associação de Jardins-Escola João de Deus. Debrucei-me ainda sobre outro suporte pertinente: as actas do Conselho Pedagógico. Realizei, ainda,

inquéritos às educadoras. Não concretizei nenhuma observação, em ambiente de sala de aula, de actividades propostas de estimulação à leitura pelas Educadoras responsáveis.

Era ainda necessário conhecer o acervo da biblioteca escolar, para apurar a dimensão e a qualidade do material existente. Para isso, havia que registar todos os documentos, muitos deles distribuídos pela Associação de Jardins-Escola João de Deus, e pela Biblioteca da Escola Superior de Educação João de Deus. Nestes estão englobados documentos em suporte digital, como é o caso de Dvd's.

Por último, era importante conhecer as rotinas em torno do livro, o espaço destinado aos livros, no que diz respeito à organização do Centro Infantil e às actividades desenvolvidas com as crianças.

No que diz respeito aos dados, comecei por recorrer ao Regulamento Interno, onde é solicitado aos Pais/ Encarregados de Educação das crianças das salas dos 12 e dos 24 meses para que se apresentem, no início de cada ano, obrigatoriamente, com um livro para a biblioteca da sala (não necessariamente novo, mas em bom estado e adequado à idade) (Associação de Jardins-Escola João de Deus, s.d: 11).

No Projecto Educativo do ano lectivo 2008/2009 não encontrei no plano de acção nenhum destaque relativamente ao desenvolvimento da linguagem, à estimulação de leitura ou à dinamização da biblioteca. Encontra-se explícito, como finalidade das intervenções, a intenção de:

(...) estimular e desenvolver a competência comunicativa das crianças nos vários estádios. Procuraremos também estimular o desenvolvimento global das crianças em consonância com a sua vivência familiar de modo a alargar, reforçar e diversificar os laços vitais que se estabelecem com o seu meio natural. (p.18)

No mesmo Projecto Educativo, como objectivos a atingir são referidas as seguintes acções:

Estimular a criança para sucessivas aprendizagens; encorajar e desenvolver a auto-estima; proporcionar diversas vivências com carácter lúdico; incentivar a curiosidade e criatividade; desenvolver a existência de expressão e comunicação, através de «linguagens» múltiplas; estimular «aprendizagens activas», de forma a estabelecer relações em diferentes contextos; contribuir para a aquisição de valores; promover a investigação psico-pedagógica por parte dos educadores e outros técnicos cooperantes e estimular o desenvolvimento global, tomando em consideração as características individuais da criança. (p. 18)

Estes parâmetros são essenciais às práticas pedagógicas e à estruturação de actividades de promoção de leitura. Ressalte-se a preocupação em proporcionar momentos de expressão e comunicação, muito importantes para o desenvolvimento das capacidades linguísticas. Vamos então analisar como se encontra estipulada a abordagem anual na área do desenvolvimento da Expressão e Comunicação, nas diferentes faixas etárias.

No plano anual do berçário (como referido, para crianças dos 4 aos 12 meses), são tidas em conta as seguintes necessidades: reforçar os sons produzidos pela criança; chamar a criança pelo nome; mostrar satisfação ao ouvir os balbuceios das crianças; utilizar diversas expressões faciais (como contentamento e espanto), de acordo com as acções da criança; brincar ao esconde-esconde e, por fim, responder automaticamente aos sinais e abordagens transmitidos pela criança.

Nas duas salas que recebem as crianças dos 12 aos 36 meses, são proporcionadas situações de comunicação, com e sem linguagem, a utilização de diversas expressões faciais face aos comportamentos das crianças (contentamento, espanto, tristeza). Alude-se ao dever de proporcionar à criança momentos de tranquilidade para uma melhor observação do mundo que a rodeia, bem como à exploração das expressões verbal, musical, dramática e

plástica. Na sala dos 2 anos explora-se o gosto pela expressão oral e o desenvolvimento da linguagem verbal, adquirindo novo vocabulário para permitir a construção de frases simples com pronúncia clara e estruturada; da atenção, visualização e memorização; da capacidade de criar, ordenar e comparar objectos e, por fim, reconhecer e nomear sensações visuais, auditivas, tácteis, olfactivas e gustativas. Nas salas de 1 aos 2 anos são exploradas várias áreas temáticas. As que se relacionam com o tema aqui abordado são apenas a Educação Auditiva e Musical, a Hora do Conto. Na sala dos 2 anos há preocupação em relação ao Desenvolvimento Afectivo e Socialização e ao Movimento e Drama; estas abordagens favorecem a comunicação por parte das crianças e, por conseguinte, o aumento de vocabulário.

Na sala das crianças de 1 ano estava destinado que, após as 9 horas e 30 minutos de segunda-feira, houvesse trinta minutos para a estimulação de leitura, denominada por “Hora do Conto”. Na sala dos 2 anos estavam destinados três momentos, também de trinta minutos: à segunda e à sexta-feira, às 9 e 30 minutos, e à quarta-feira, às 11 horas.

Vejamos ainda outras actividades levadas a cabo no Centro Infantil. Apesar de, no ano lectivo de 2008/2009, não ter sido realizada nenhuma feira do livro, foi contratado o Teatro Alternativo, com a peça *Abecedário a Rimar*, uma performance baseada no livro, com o mesmo título, de Glória Maria Marreiros. A peça consistia na apresentação das letras do abecedário em rima, com base em letras gigantes que vão sendo colocadas em volta da estrutura de um chapéu-de-sol. O valor dispendido pelo Centro Infantil foi de 3 euros e 50 cêntimos por cada criança, o que perfaz a quantia aproximada de 70 euros.

Realizei dois inquéritos: um à Educadora da sala das crianças de 1 ano e outro à Educadora de apoio (v. Anexos III e IV). Foi solicitada a colaboração das Educadoras e

explicada a intenção do inquérito. Não apliquei um questionário à Educadora do berçário, visto esta não se encontrar a leccionar. No entanto, também aqui não existe uma programação específica relativamente à estimulação de leitura, com as crianças desta faixa etária.

No questionário, foram evidenciadas quatro itens/ áreas de interesse para a recolha de informação: estimulação à leitura; selecção, proveniência e qualidade do material de apoio; desenvolvimento da linguagem; imagem de si (em relação aos livros e aos hábitos de leitura).

No primeiro item era colocada em questão a pertinência da estimulação de leitura nestas idades, o tipo de estratégias utilizadas e qual a preparação realizada para os momentos estipulados para a estimulação de leitura. Em ambos os casos foi referenciada a importância da estimulação, tanto no que diz respeito ao desenvolvimento da criatividade como da imaginação, sobretudo, a vantagem no desenvolvimento da capacidade de leitura e escrita: “Quanto mais se habituarem a ouvir e ler histórias mais os vai ajudar futuramente” (v. Anexo IV). Em relação ao tipo de estratégias utilizadas, foram mencionadas: ler; manuseamento de livros e a audição de histórias através de cd’s. Ao serem questionadas em relação à utilização daquelas estratégias, foi referido por ambas as Educadoras sentirem-se pouco à vontade para a utilização de fantoches, por terem que utilizar a imaginação, bem como a falta de lembrança em utilizar outras estratégias. Contudo, quando são questionadas em relação à preparação dos momentos de estimulação à leitura, referem que não o fazem ou porque “Os livros que utilizo já são conhecidos, sei que são adaptados e adequados” (v. Anexo III), ou porque, “é o que sai no momento” (v. Anexo IV).

No segundo item, referente à selecção dos livros, ambas as Educadoras dão mais importância ao texto e às imagens. Uma das Educadoras mencionou que as imagens terão que ser “bem coloridas e grandes” (v. Anexo III). Apenas uma das Educadoras deu importância à capa. Ainda a respeito dos livros, uma das Educadoras responde que os livros que utiliza são apropriados para as crianças destas faixas etárias, enquanto a outra Educadora indica o contrário. Neste seguimento, referem que a proveniência dos livros utilizados divide-se pela colecção pessoal, pela biblioteca escolar e pela colecção de outra Educadora. Quando questionadas perante a importância de existir uma biblioteca escolar bem estruturada, ambas referem ser essencial. Uma das educadoras afirma que assim existiriam livros adequados às idades em questão (v. Anexo III) e a outra menciona que, não estando uma biblioteca bem organizada, não existe material de apoio, tendo que recorrer à sua colecção pessoal (v. Anexo IV).

No terceiro item, direccionado ao desenvolvimento da linguagem, uma das Educadoras responde que não existem momentos estipulados para falar com as crianças. No entanto, ambas assumem que costumam falar com as crianças no decorrer das rotinas, assim como cantam e dizem rimas infantis. No que diz respeito à receptividade por parte das crianças no decurso destas actividades, afirmam que as crianças demonstram gostar, repetem e pedem ao adulto para repetir.

Por último, através do questionário procurou-se entender a imagem que as Educadoras têm de si, em relação ao livro e aos seus hábitos de leitura. Ambas referem que costumam trazer consigo revistas (v. Anexo III) e livros (v. Anexo IV), porém, não os costumam manipular junto das crianças. Quando são inquiridas sobre a visão que têm de si próprias como leitoras respondem: “Mais ou menos, só quando tenho tempo” (v. Anexo III).

Não costumam frequentar bibliotecas públicas, justificando-se com a “falta de tempo” (v. Anexo III) ou no facto de “Nunca [ter tido] o hábito” (v. Anexo IV).

Os inquéritos realizados às Educadoras serviram essencialmente para conhecer a relação delas com o mundo dos livros e compreender qual o envolvimento destas Educadoras, responsáveis pela dinamização dos momentos destinados à promoção de leitura. Estas respostas não funcionam como um factor preponderante, mas apenas como mais um factor elucidativo de como funcionam os momentos destinados directamente ao mundo do livro e quais as dificuldades sentidas pelas Educadoras.

Podemos subentender que existe a noção da importância da promoção do livro e da mediação da leitura. No entanto, nos momentos destinados à mediação de leitura não são utilizadas estratégias variadas, nem existe preocupação em realizar uma preparação prévia. Também nos apercebemos de que as Educadoras gostariam de poder recorrer mais à biblioteca escolar, o que aconteceria se esta tivesse livros adequados. É de assinalar a atenção concedida ao desenvolvimento da linguagem nos momentos de diálogo e nos momentos destinados a canções e lengalengas.

Com o intuito de me aperceber do género de livros existentes na biblioteca do Centro Infantil, comecei por registar e atribuir uma cota a todos os documentos colocados ao dispor das crianças. Constatei que, no total, existem no espaço da biblioteca 143 livros: 76 são livros que cataloguei como informativos (Inf.); 2 como didácticos (Did.) e 65 como literatura infantil e juvenil (Lit.) (v. Anexo V). Assim, mais de metade deste acervo é constituído por livros informativos. Naturalmente, é fundamental haver este tipo de livros, pois, como atrás frisado (Parte I, cap. 2), no contacto entre a criança e este género de livros “a curiosidade é

satisfeita e o domínio cognitivo alarga-se sensivelmente, permitindo-lhe perceber que o livro é uma fonte de conhecimento do mundo” (Veloso, 2005: 182).

No que diz respeito aos 65 livros que enquadrei no item “literatura”, eles ou são de pouca qualidade ou destinam-se a crianças de uma faixa etária superior (por exemplo, *As Três Fiandeiras*, de Alice Vieira; *Histórias da Égua Branca*, de Eugénio de Andrade; *O Rapaz de Pedra*, de Álvaro Magalhães; *A Flor Azul*, de Ilse Losa). A maior parte dos livros classificados como sendo de literatura deixam a desejar no que diz respeito à qualidade. São os casos de: *Babar Concerto para Piano*, de Elaine Waisglass, traduzido por Elisa Batista; *A Casinha de Chocolate*, de autor desconhecido; *Aladino e a Lâmpada Mágica*, traduzido por Ana Isabel Ramos; *Os 101 Dálmatas*, traduzido por Elsa Rocha. Estes livros desrespeitam regras básicas, tais como algumas das mencionadas na Parte I. Comprova-se, deste modo, a “ausência de critérios” (Riscado, 2002: 4) subjacente a esta escolha. No final do ano lectivo de 2008/ 2009, foi realizada uma escolha dos livros existentes e foram retirados aqueles que se apresentavam danificados, ficando o acervo bastante reduzido.

É importante pensar na necessidade de existir uma listagem baseada em livros de qualidade (v. Parte 1. Cap. 2.2). Para isso, aprimorei o meu nível de informação no que diz respeito aos livros aconselhados pela crítica. Recorri a jornais (*Expresso*; *Público*; *Jornal de Letras*), a revistas mensais (*Os meus livros*; *Ler*). Apercebi-me, em alguns casos, da inexistência de referências a livros de literatura infantil e, noutros casos, de referências bem estruturadas, embora abordando poucos livros: é o caso da revista *Ler*, no espaço *Leituras Miúdas*, que apresenta mensalmente, em média, a abordagem a meia dúzia de livros. É realizada, na maior parte das vezes, uma observação ao trabalho desenvolvido pelo autor e, se é o caso, aos ilustradores. A revista *Ler* não apresenta qualquer referência à faixa etária a

que se destinam os livros apresentados. Como foi referido anteriormente (v. Parte 1. Cap. 2.2), a maior parte das observações realizadas não passam de uma *sinopse* dos livros, tal como acontece nos jornais e na revista *Os meus livros*. Esta publicação regista a idade aconselhável das crianças a que se destina determinado livro e aborda um maior número de livros.

Na organização de uma listagem de livros para crianças até aos 36 meses de idade tive que me cingir a livros como: álbuns, livros ilustrados e livros literários. Deixei de parte os livros informativos que, embora não menos importantes, aumentariam em muito a extensão desta listagem (v. Anexo VI).

É necessário pensar nas possibilidades que o Centro Infantil tem para a aquisição de livros, podendo sempre ser colocada a hipótese de solicitar doações de livros, a participação em concursos ou a angariação de fundos, para que seja possível uma aquisição anual de novos materiais. Para a utilização da verba destinada a material didáctico será aconselhável a apresentação da lista à Directora, a fim de serem seleccionados os livros a adquirir em cada ano lectivo, com vista à reestruturação da biblioteca.

Em relação à observação da rotina do Centro Infantil, é costume ver, na primeira hora do acolhimento, as crianças das salas de 1 e 2 anos com livros que retiram da biblioteca ou que trazem de casa. Nestas andanças, é normal que algum livro se acabe por estragar. As crianças correm para perto do adulto e pedem-lhe que o arranje; esta atitude é influenciada pela forma como o adulto trata e estima os livros, fazendo com que a criança compreenda que o livro tem que ser reparado. A biblioteca do Centro é essencialmente constituída por livros de capa rija, com páginas de papel, por isso compreende-se a deterioração dos livros devido à dificuldade que as crianças apresentam na motricidade fina.

É normal, ainda, as crianças trazerem livros de casa para o Centro Infantil. Quando chegam perto do adulto que as recebe dizem, “Olha”, como se aquilo que ali trazem fosse uma das preciosidades lá de casa. Aparecem livros de todas as variedades: livros informativos (como as primeiras enciclopédias), característicos pelas imagens de objectos/animais, acompanhados pela palavra escrita correspondente. Aparecem também livros de literatura infantil; alguns deles são adaptações de histórias tradicionais. De entre estes últimos, aparecem personagens como bruxas, animais que falam, elementos que proporcionam à criança um mundo de imaginação, fora da realidade que conhecem. Alguns dos livros que as crianças trazem têm um suporte musical, outros ainda são compilações e adaptações de músicas tradicionais portuguesas. Os restantes são livros incluídos nas colecções do Ruca, do Noody, ou outros do mesmo género.

Para compreendermos o quanto estas rotinas são significativas, refira-se que, muitas das vezes, depois da saída das crianças para outros locais de ensino, as famílias voltam a recorrer ao Centro Infantil para a frequência de outros filhos, sobrinhos e amigos, o que faz com que as crianças voltem “à escola pequenina”, demonstrando um grande carinho. Nestas visitas, recorrem à fácil requisição de livros existentes na biblioteca e, com grande orgulho, mostram que levam um livro. Por vezes, continuam a trazer com eles livros que vêm mostrar aos adultos.

Em função do que aqui foi descrito, propus-me realizar as seguintes intervenções no decorrer da minha prática:

- a) expor ao Conselho Pedagógico a inclusão de um item explícito, no Projecto Educativo, com o objectivo de fomentar o contacto com o livro, e realizar algumas intervenções para atingir este objectivo;

- b) propor a reestruturação e remodelação da biblioteca;
- c) orientar a participação em concursos que proporcionem ofertas de livros;
- d) solicitar a doação de livros a organizações que os disponibilizem;
- e) fazer uma listagem de possíveis aquisições de livros e material de apoio;
- f) fazer uma listagem com propostas de livros relativos a cada faixa etária;
- g) disponibilizar informação sobre actividades desenvolvidas na biblioteca municipal, ou qualquer organismo cultural;
- h) criar um mapa com actividades a desenvolver e com objectivos a alcançar, fazendo com que essa seja uma iniciativa baseada em fundamentações teóricas;
- i) alargar estas iniciativas a outros Centros Infantis e Jardins Escola da Associação João de Deus, conforme as necessidades de cada realidade.

2 ACTIVIDADES DE PROMOÇÃO DO LIVRO E DE MEDIAÇÃO DA LEITURA REALIZADAS

Tendo em conta tudo aquilo que me propus realizar, passo à descrição do meu trabalho de estágio, realizado no âmbito da Promoção e Leitura, no ano lectivo de 2008/2009, no Centro Infantil João de Deus, Lisboa 1 – Alvalade.

No entanto, primeiro, começarei por referir as modificações realizadas no Projecto Educativo do ano lectivo de 2009/2010, período durante o qual redigi este Relatório.

No que diz respeito ao Projecto Curricular, constituído por parâmetros auxiliares à gestão escolar, no ano lectivo de 2009/ 2010 foram inseridas três iniciativas a desenvolver: “Mediar actividades de iniciação Auditiva e Musical, promovida por profissionais exteriores ao grupo docente; proporcionar informação, através de um jornal, aos encarregados de educação e aos pares profissionais sobre as rotinas vividas no Centro infantil, tal como outro tipo de informações pertinentes; reestruturar a Biblioteca através da aquisição de documentos” (p. 19). A actividade de Música, dinamizada desde o início do mês de Outubro de 2009, revelou-se muito pertinente pela introdução de um mundo de ritmo acompanhado por rimas infantis – caso das rimas de jogos que, na maior parte das vezes, nomeiam partes do corpo, das rimas com interpretação de sons e trava-línguas.

A segunda iniciativa proposta naquele ano lectivo de 2009/ 2010 está relacionada com o objectivo de promover o trabalho desenvolvido no Centro Infantil, tendo em conta os objectivos a atingir, delineados exactamente no Projecto curricular. Nascerá, para isso, um jornal semestral, onde serão incluídas algumas sugestões de entre os livros adquiridos para a biblioteca e reportagens das actividades de mediação de leitura desenvolvida nas rotinas. Por

enquanto, para facilitar o acesso das famílias a informação sobre iniciativas culturais destinadas aos mais pequenos (como sessões de música, de mediação de leitura, de peças de teatro), foram sendo expostas estas informações num placard junto à estante da biblioteca.

A terceira proposta inserida no Projecto Curricular relaciona-se com a imprescindível modificação da biblioteca, com o objectivo de a constituir como um local de recursos, capaz de proporcionar um estímulo suficiente para a sua utilização. Para essa transformação terá que se recorrer à aquisição de livros e de material de apoio. Alguns dos documentos têm que ser organizados na biblioteca (tais como os que se apresentam em suporte digital). Poderão ser colocados à disposição dos encarregados de educação, no mesmo local onde estão os livros para as crianças. Sendo assim, a biblioteca encontrar-se-á sempre à disposição dos encarregados de educação e dos seus educandos.

No que diz respeito ao acervo da biblioteca, realizei a selecção de livros no seguimento do Concurso António Mota, promovido pela editora Gailivro e realizado em Março de 2009, e no qual as crianças participaram. Ao seleccionar os livros, tive algum cuidado em escolher os mais apropriados para estas idades: livros de rimas, de lengalengas, de canções de embalar. Contudo, a maior parte dos livros estavam esgotados. Foram-nos entregues dois livros⁴.

Com o propósito de continuar a aumentar o acervo da biblioteca e de proceder à sua melhoria, realizei, em Junho de 2009, um contacto com o Departamento de Bibliotecas e Arquivos/ Divisão de Gestão de Bibliotecas, da Câmara Municipal de Lisboa. Foram solicitados pelo Centro Infantil livros de literatura infantil destinados a crianças até aos 36 meses.

⁴ António Mota. *O sonho de Mariana*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro, 2003; António Mota. *Uma tarde no circo*. Vila Nova de Gaia: Edições Gailivro, 2005.

Tivemos uma resposta positiva. No entanto, foi-me dito que não teriam muitos livros aconselhados a estas faixas etárias. Neste seguimento, foi solicitado pelo Departamento de Bibliotecas e Arquivos para se efectuar o levantamento de sete livros de literatura infantil. Pôde-se assim incorporar na biblioteca os seguintes livros: *Não fales com estranhos, Winnie!; Todos ao banho; A flor escondida; Kenai e Koda; Os Robinsons; O paraíso da barafunda e Contos de fadas deliciosos com receitas para crianças*. Foi referido pela Divisão de Gestão de Bibliotecas que procederia a outras ofertas deste género sempre que existissem livros para a faixa etária desejada (v. Anexo VII).

Expostas estas pequenas iniciativas, passo agora ao relato do trabalho de promoção do livro e de mediação de leitura, desenvolvido ao longo da minha prática lectiva, no ano lectivo 2008/2009.

O grupo do berçário era constituído por catorze crianças e denominavam-se por “Conchinhas”; o grupo da sala de 1 ano tinha vinte crianças (“Os Mergulhadores”); o da sala dos 2 anos era composto por vinte e uma crianças (“Os Golfinhos”). Os nomes atribuídos ao grupo de crianças de cada sala surgiram devido ao facto de, neste ano lectivo, o tema da área projecto ser “O Mar”.

Como referido, há duas salas destinadas às crianças do berçário: o dormitório e a zona para a alimentação e lazer. Nesta última sala existiam dois pequenos livros de pano, com diferentes texturas e imagens de animais, que os bebés costumam manusear e por vezes saborear. São estes os primeiros contactos da criança com o livro. Em situações muito pontuais, havia um encaminhamento, por parte do adulto presente, em estimular a observação dos mesmos, fazendo a correspondência verbal das imagens dos animais ou objectos que apareciam no livro. O contacto destas crianças com o livro é, na maior parte

das vezes, um momento solitário. No que diz respeito a lengalengas ou canções de embalar raramente são dinamizadas pelo adulto no decorrer das rotinas: é mais corrente pôr os bebés a ouvirem cd's com músicas de embalar, de roda ou ainda lengalengas.

No corredor e hall de entrada encontra-se, para além dos cabides individuais, uma estante com livros – a biblioteca (v. Anexo VIII). É dessa estante que saem todos os dias livros, ou para levar para as salas de actividades ou para levar para casa. Os encarregados de educação ficam incumbidos de registar a saída e a entrada dos documentos, para o empréstimo domiciliário. Dos livros disponíveis na biblioteca ficam de parte, para uso dos docentes e funcionários, os documentos com maior interesse para os mesmos, como é o caso das enciclopédias e os livros de apoio à prática educativa.

Na sala das crianças de 1 ano é realizada, desde o início, uma abordagem ao livro, através da leitura realizada pela Educadora e pelo manuseamento de livros. No grupo das crianças da sala dos 2 anos é tida em conta a necessidade de os colocar a verbalizar. Por isso, são propostos jogos, problemas, execução de recados, entre outros. Algumas destas crianças apresentam já uma ideia muito clara da sua individualidade e autonomia, compreendem as rotinas e demonstram uma grande facilidade em negociar com o adulto, através da linguagem que já dominam, tanto no que diz respeito às suas vontades como às regras colocadas pelo adulto.

Tendo em conta o que foi anteriormente analisado em relação à rima infantil (Parte I), torna-se pertinente a utilização das mesmas junto de crianças pequenas. É importante colocar em prática diferentes rimas infantis, em diversos contextos, no decorrer das rotinas, como é o caso das rimas infantis a que farei referência. Em relação às rimas de jogo, foram

utilizadas a “Tartaruga” e a “Barquinha” (ambas muito utilizadas no pré-escolar) com as crianças dos 2 anos.

Como no início do ano existe uma grande dificuldade por parte das crianças, não só porque ainda não atingiram a desenvoltura verbal necessária como não têm ainda à-vontade perante o adulto, comecei por lhes apresentar o jogo da Tartaruga em Dezembro de 2008. Propus a realização motora do jogo e incentivei que todas as crianças verbalizassem a frase: “Tartaruga, tartaruguinha dá lá mais uma voltinha!”. Sempre que uma “tartaruga” era virada, batíamos palmas. Desta forma, a criança que se encontrava em evidência sentia que realizara a actividade de uma forma louvável. No final do ano lectivo, a maior parte das crianças já verbalizava a totalidade da rima, correspondente a este jogo, existindo umas quatro crianças que verbalizavam apenas algumas partes. Como referido inicialmente (v. supra, Parte I) a criança começa por ouvir as rimas infantis e não compreende o que nelas é dito e, inicialmente, não as consegue reproduzir. Só mais tarde é que acaba por as dizer sem o apoio de alguém que a guie.

O segundo jogo, a “Barquinha”, consiste em colocar as crianças sentadas em roda e com uma bola a simbolizar uma barquinha carregada de alimentos inicia-se o jogo. “Esta barquinha vai carregadinha de feijão para a Maria” – diz-se, e a bola é enviada para a criança a quem se destina, e assim sucessivamente. Comecei por introduzir o jogo de forma progressiva, para que inicialmente o jogo decorresse com a participação das crianças proferindo apenas duas palavras. Sendo assim, a criança dizia o nome de um alimento e o do colega a quem a bola se destinava, como, por exemplo, “Bananas, Maria”. Quando ficaram a compreender perfeitamente as regras do jogo, comecei por os acompanhar com a totalidade da frase e a incentivá-los a dizer a frase com o meu apoio: “Esta barquinha vai carregadinha

de...” ao que a criança completava dizendo, “bananas” e eu continuava “...para...” e a criança dizia o nome do colega a quem queria destinar a sua bola, “a Maria”. Apresentei este jogo em Março de 2009; começámos a jogá-lo na totalidade apenas em Junho. Como foi referido anteriormente (Parte I, cap. 1), a construção inicial de frases produzidas pela criança vai começar por ser de duas palavras apenas. A criança comunica o essencial para que o percebam e, progressivamente, vai aumentando o seu vocabulário.

No final do ano lectivo, a maior parte das crianças estava já a verbalizar as suas rotinas e a apresentar um raciocínio muito estruturado. Sendo assim, apresentei-lhes o jogo do “Carteiro”, que consiste em posicionar o grupo em roda e sentado no chão. Uma das crianças anda à volta da roda e é iniciado o diálogo entre esta e as restantes crianças. “Truz, truz” – diz uma criança, e as restantes crianças perguntam: “Quem é?”, “É o carteiro”, “O que é que traz?”, “Uma carta”, “Para quem?”, “Para a/ o ...”. A criança que protagoniza o jogo, ao passar por trás de um colega, diz o nome desse colega, colocando-se em fuga para que o seu colega não o apanhe, acaba por se sentar no lugar do colega que estava sentado. Este jogo exige já uma longa verbalização e uma compreensão das regras. O objectivo, ao apresentar-lhes este jogo, foi essencialmente o de perceber as suas capacidades em relação ao seguimento de regras de um jogo. As crianças adoraram o jogo e pediram nos dias seguintes a sua repetição; foi uma agradável surpresa aperceber-me das suas capacidades de compreensão e, por conseguinte, de comunicação. Relembrando as palavras de Inês Sim-Sim, verifica-se, neste desenvolvimento das crianças, a capacidade em se apoderarem de forma tão eficaz dos padrões da língua com que têm contacto.

Nos recreios, proporcionava a utilização de rimas em jogo como as até aqui apresentadas. No entanto, outras mais encontram a sua razão de ser no decorrer das

brincadeiras livres, como por exemplo, “Tão balalão / Cabeça de cão / Orelhas de gato / Não tem coração”, ao acompanhar o movimento de balançar proporcionado pelos balancés existentes no quintal. As crianças acabavam por posicionar-se nos balancés e pediam para repetir. Quando começavam a ganhar mais desenvoltura na verbalização, sentavam-se nos balancés e repetiam “Tão balalão/ Tão balalão”, para acompanharem o baloiçar e divertirem-se.

Ao manter-me atenta perante as brincadeiras das crianças, acabava por lhes dizer mais rimas infantis (uma trazia outra), fazendo com que as crianças se sentissem divertidas. Foram, entre outras, os casos de: “Joaninha voa, voa/ que o teu pai está em Lisboa”; “Rei, capitão/ Soldado, ladrão/ Menina bonita/ Do meu coração”; “Era uma vez/ Um gato maltês/ Tocava piano/ Falava Francês/ A sua dona chamava-se Inês/ E o número da porta era o trinta e três/ Queres que te conte outra vez?; “Caracol, caracol.../ Põe os pauzinhos ao sol!”; “A criada lá de cima/ É feita de papelão,/ Quando vai fazer a cama/ Diz assim para o patrão:/ Sete e sete são catorze,/ Com mais sete são vinte e um,/ Tenho sete namorados/ E não gosto de nenhum”. Todas estas rimas infantis têm características diferentes, visto que, segundo a classificação proposta por Maria José Costa (v. supra, Parte I), nestes exemplos apresentados ou nos que indico abaixo estão incluídas rimas inseridas em contos infantis; rimas em jogos; trava-línguas e histórias rimadas como as lengalengas e os contos tradicionais rimados. No seguimento da dinamização da rima “Joaninha voa, voa”, as crianças pintaram uma Joaninha (v. Anexo IX).

Houve vezes em que utilizava o meu colo ou pegava nas crianças fazendo com elas movimentos de pêndulo, para que sentissem o ritmo marcado das rimas, proporcionando-lhes uma diversão e prazer garantidos. Algumas rimas proporcionavam a realização de

gestos no acompanhamento do texto (“Fui à caixa/Das bolachas/Tirei uma/Tirei duas/Tirei três/Tirei quatro/ Tirei cinco/Tirei seis/Tirei sete/Tirei oito/Tirei nove/Tirei dez/ Pr’o guloso que tu és”) ou toque nas partes do corpo correspondentes, como por exemplo, na orelha (“Lagarto pintado/Quem te pintou? / Foi uma velha que por aqui passou/ No tempo da eira fazia poeira/ Puxa lagarto por essa orelha”), na mão (“Tenho cinco réis/ Tenho um alguidar/ Tenho um macaquinho/ De pernas para o ar/ Quando me levanto/Tiro-lhe o boné/ Aperto-lhe a mão/ Olari-ló-lé”) e na barriga (“Lá vem a cabra cabrês/ Que te salta em cima/ E te faz em três/ Lá vem a formiga rabiga/ Que te salta em cima/ E te fura a barriga”).

Normalmente, estes momentos acabavam devido ao meu cansaço físico e à monotonia da repetição das mesmas rimas, visto acabar por as utilizar também no decorrer das rotinas, na hora de despertar, na alimentação, quando queria que acalmassem, pois sentia, da parte das crianças, uma atenção exclusiva dirigida a mim, ao texto, à rima e ao ritmo que ela promovia. Compreendia, nesses momentos, que o meu repertório de rimas era muito reduzido e, por isso mesmo, senti a necessidade de o aumentar. No entanto, acabava sempre por sentir necessidade de recorrer a canções rimadas, como por exemplo “Papagaio louro” ou “Lá vai uma, lá vão duas”.

No recreio dinamizava canções como “Que linda falua!”, quando posicionava as crianças em fila, normalmente para nos deslocarmos para o interior da escola, o que fazia com que prestassem atenção à ordem subentendida de formar uma fila. Para além das canções dinamizadas neste contexto, utilizei cantigas rimadas e canções de roda nas actividades de Iniciação Auditiva e Musical e nas de Educação pelo Movimento. Algumas das canções utilizadas no decorrer do ano lectivo foram: “Senhora D. Anica”; “A caminho de Viseu”; “A machadinha”; “Ora bate, padeirinha”; “Na loja do mestre André”; “O nosso galo”;

“Doidas, doidas”; “Os olhos da Marianita”; “À oliveira da serra”; “Ó malhão”. Servi-me de colectâneas baseadas em rimas infantis tradicionais, acompanhadas dos respectivos CDs, como *Danças de roda I, II, e III* ou *Sementes de música*, este último volume com rimas infantis recolhidas por Adolfo Coelho – por exemplo, “Era uma vez/Um conde e um bispo,/ Passaram pela ponte,/ Não sei mais que isto” (Coelho, 1994: 62). Usei ainda canções baseadas em poemas de autor, como foram os casos de *O segredo maior, canções a brincar*, de João Lóio; *Cantar juntos 1*; *As cançõezinhas da Tila*, de Matilde Rosa Araújo, musicadas por Fernando Lopes Graça.

Ainda neste seguimento, terei que incluir aqui as dinamizações realizadas em Dezembro de 2008, com base em contos populares que contêm rimas infantis, como é o caso da “Cabacinha”, recontada por António Torrado em *Ler, ouvir e contar*. Neste conto aparece um diálogo entre o lobo e a velha que foi visitar os netos: “- Ó cabaça, viste por aí uma velha? – Não vi velha nem velhinha,/ não vi velha nem velhão./ Corre, corre, cabacinha,/ corre, corre, cabação” – e assim a velha salva-se de ser comida pelo lobo (Torrado, 2000: 9-15). A rima inserida no conto acontece também em *O coelho branquinho*, reescrito por Alice Vieira. Em ambos os contos compreende-se a capacidade que o ritmo imposto pela rima tem perante as crianças. Em relação ao conto “Corre, corre cabacinha” as crianças mantinham-se muito atentas à acção descrita por mim, aos vários pormenores, entoações de voz e gestos; ficavam com os olhos muito abertos e com ar de preocupadas, até ouvirem o desfecho do conto: “Assim chegou a casa sem que nenhum mal lhe acontecesse.” A partir daqui, as crianças corriam, porque sabiam que o conto findava. No que diz respeito ao conto “O coelhinho branco”, sentiam que o coelho nunca corria demasiado perigo; a acção era acompanhada de forma mais descontraída com as rimas respeitantes a cada personagem.

Daquilo que constatei anteriormente (v. supra, Parte I, cap.1) e do que compreendi da prática com estas crianças em relação ao prazer e à forma como se deliciam a brincar com a linguagem, parti para a procura de poesia que se adequasse aos seus interesses. Inicialmente, introduzi poemas pequenos para que se fossem habituando a escutar. No início de Outubro, apresentei-lhes dois dos poemas do livro de Violeta Figueiredo, *Fala bicho*. Devido à ilustração, da responsabilidade de Danuta Wojciechowska, a aceitação dos poemas pelo grupo de crianças foi fácil. Algumas crianças só se compenetraram quando, depois de me ouvirem a ler o poema “Na terra dos tigres”, realizei um comentário à ilustração, como por exemplo: Já viram o “tigre tigrado acordado”? (Figueiredo, 1999). As ilustrações, apresentadas nas páginas par e ímpar, são alusivas a este poema e ao segundo que li de seguida, “O rato”. A ilustradora realizou uma ligação entre as ilustrações correspondentes a cada um dos poemas, colocando o rato a fugir com a rolha pelas costas do tigre, o que, a meu ver, suscitou alguma curiosidade por parte das crianças em perceber o que fazia ali um rato. Ao observarem as imagens apontavam para a ilustração e referiam “o rato”. De seguida, iniciei a leitura do poema, com a preocupação de realizar entoações de voz diferentes para se distinguir as falas do rei e do rato. Este poema acabou por atrair mais a atenção das crianças do que o anterior. Fui dinamizando estes dois poemas no decorrer do ano lectivo. Por vezes, no decorrer das rotinas, acabava por dizer o poema; a partir do mês de Abril comecei a aperceber-me que havia algumas crianças que conseguiam reproduzir a totalidade do poema, quando acompanhadas por mim. Ao ir dizendo o poema fazia com que accionassem a memória e se fossem lembrando, aos poucos, do que vinha a seguir, competência fundamental para o leitor.

Em Janeiro de 2009, apresentei-lhes o livro *Cantigas e cantigos*, de José Fanha. Neste volume, os poemas, muito simples e cheias de ritmo, aproximam-se das rimas tradicionais

infantis, como é o caso do primeiro, intitulado “De viagem”: “O meu pé/ pé ante pé/ vai daqui/ ao cais Sodré./ Minha mão/ tão balalão/ vai daqui/ até Mourão./ Meu olhar/ a viajar/vai daqui/ p’ra lá do mar” (Fanha, 2008: 5). A dinamização das rimas era complementada com gestos. Mais comuns são os títulos dos poemas “Pico pico saramico”, “Sape gato” ou “Macaquinho do chinês” (id.: 7-11).

Ainda no mês de Janeiro, apresentei-lhes a lengalenga “A casa dos bichos”, com o apoio de uma casa em cartolina. Nela, íamos fazendo corresponder os animais aos respectivos lugares. Conforme eu ia dizendo a lengalenga, as crianças iam dizendo os animais “- Quem está no telhado? – O gato assanhado./ Quem está à janela? – A pata amarela./ Quem está na varanda? – O urso panda...”. Optei por utilizar esta lengalenga, reescrita por Luísa Ducla Soares no livro *Arca de Nóe*, mais acessível a estas crianças, que acolhem muito facilmente as temáticas dos animais. A lengalenga original, recolhida por Adolfo Coelho (Coelho, 1994: 38), é aqui ligeiramente modificada por Luísa Ducla Soares.

No mês de Fevereiro, introduzi pequenos poemas de Sidónio Muralha, incluídos em dois dos seus livros, *O rouxinol e a namorada* e *Bichos, bichinhos e bicharocos*. Do primeiro livro, disse dois poemas a um número reduzido de crianças, que se riram e encolheram os ombros, provavelmente por julgarem que os poemas não fariam sentido ao não compreenderem o significado do poema. No início e fim do poema “O rouxinol” (“Quando foge o Sol/ e aparece o luar,/ o rouxinol/ começa a cantar./ A noite toda se encanta,/ a noite fica encantada,/ porque o rouxinol canta/ para a sua namorada./ E a namorada, quieta,/ ouve na noite que é bela/ esse rouxinol-poeta,/ esse rouxinol querido/ que vai ser o marido/ dela, só dela”, Muralha, 1983: 3), toquei um instrumento que suscita o chilrear do rouxinol. O outro poema que lhes disse foi “O pato”. Como não sabia como seria a receptividade por

parte das crianças, escolhi um dia em que estavam poucas crianças, num dos momentos descontraídos no tapete da sala, onde estávamos a folhear livros. Com o segundo livro, *Bichos, bichinhos e bicharocos*, procedi da mesma forma. Li-lhes o “Bicho-de-conta” e aconteceu o mesmo. Compreendi que estas crianças já tinham um grande repertório de rimas infantis e compreendiam que estas servem para nos divertirmos com as palavras e os sons.

No mês de Fevereiro, ainda, li-lhes também um poema de Leonel Neves, do seu *O livrinho dos macacos*, intitulado “A família dos macacos”, onde são descritos os “macaquinhos, macacões, macacos” (Neves, 1978: 6).

Em Março, apresentei-lhes alguns poemas do livro de Luísa Ducla Soares, *Poemas da mentira e da verdade*. Escolhi “A minha casinha”; “Os números do menino guloso”; “A menina azul”; “A menina feia”; “Rei, capitão, soldado, ladrão...”; “Eu queria ser pai natal” e o “Livro” (Soares, 1999: 10ss).

No início do ano lectivo, metade das crianças da turma da sala dos 2 anos não demonstrava qualquer interesse por histórias. Em paralelo com o trabalho desenvolvido com as rimas infantis e com os volumes de poesia, fui-lhes apresentando livros de literatura infantil e álbuns que os deixava manusear. Comecei com livros resistentes e simples, como por exemplo *O gato da Kikô*; *O esquilo da Kikô*; *O cão Pipoca*; *O coelhinho Saltitão*; *Procurar é achar*; *Onde vais, Leãozinho?*; *Água, aguinha*; *O passeio dos ratinhos* e *Um balãozinho*. Para além destes, aproveitei inicialmente a ilustração de livros como *Os meus amigos do mar*; *Surpresas, os animais também falam* e *Surpresas, os dinossauros* para surpreender as crianças.

Em relação ao livro *Os meus amigos do mar*, recorri somente às imagens. Descrevia tudo aquilo que aparecia em cada página, fazendo inferências constantes para manter as crianças atentas ao que se passava no livro. No livro, *Surpresas, os animais também falam*, sobre os animais da quinta, estes movimentavam-se com o abrir e fechar do livro e estavam acompanhados por um reduzido texto, onde se reproduziam essencialmente as onomatopeias. Ao abordar este livro, baseava-me somente nas imagens, no breve texto e na reprodução dos sons para facilitar o interesse por parte das crianças em relação ao livro. A parte da história de que elas gostavam mais era quando, quase para o final, “O bode esfomeado, de goelas escancaradas devorava roupas penduradas...” – aqui, aparece a imagem do bode com uma meia na boca. A forma como dinamizava o livro incentivava as crianças a participarem na execução dos sons. Nas vezes seguintes, quando contava a história deste livro, aumentava os pormenores e as descrições. As crianças gostavam muito deste livro, pois, quando o viam, pediam-me para lhes contar a história.

Outro livro idêntico a este, mas com a temática dos dinossauros, surpreendia as crianças pelos nomes e características de cada um. Riam-se muito quando lhes lia, apontando para o nome dos dinossauros (“Velociraptor” ou “Tirannosaurus Rex”). Este livro e os anteriores serviam essencialmente para explorar as imagens e pormenores para que, aos poucos, passassem a gostar de focar a atenção no interior dos livros, como refere Sylviane Rigolet (v. supra, Parte I, cap. 2.2).

Paralelamente, realizei a dinamização do livro *Bolas de sabão*, de Leonor Santa-Rita. Para a dinamização desta história, apoiei-me num saco e em seis bolas com as cores do arco-íris, representadas nesta história. As crianças ficaram muito surpreendidas pelo aparecimento das bolas e o posicionamento destas em locais distintos. Com “A primeira

muito pequenina escondeu-se no bibe duma menina e adormeceu”, à medida que lia, eu colocava a bola azul no bolso de uma das meninas e fazia o gesto de silêncio, para deixarmos a bolinha dormir. “A segunda viu um circo e ficou a balouçar-se no trapézio como uma estrela”, nesta altura colocava a bola azul anil no alto e baloiçava-a acabando por a colocar numa prateleira, num local elevado. As crianças acompanhavam, de forma boquiaberta, o aparecimento das bolas, como se as bolas da história ganhassem vida ali perto de nós. Numa leitura posterior, as crianças fizeram um desenho com lápis de cor (v. Anexo X).

Em Outubro de 2008, programei uma dinamização baseada em histórias que faziam alusão à lua. Comecei por dinamizar *A que sabe a lua*, de Michael Grejniec. Usei animais em cartolina preta, que afixei sobre uma flanela branca. As crianças sentiram-se ligadas à história porque à medida que a história ia sendo contada os animais em cartolina saíam de dentro do livro. Começaram por me pedir para lhes mostrar o livro mas, com a continuação da história, deixaram de sentir essa necessidade. Interpretei a necessidade demonstrada por elas de duas maneiras: uma delas por estarem acostumados a ouvir histórias com base em livros (tal como podemos constatar pelas declarações das duas Educadoras responsáveis pela Hora do Conto na sala de crianças de 1 ano); a segunda, por as crianças se sentirem curiosas sobre o que acontecia dentro do livro para os animais aparecerem.

Outra das histórias que contei neste seguimento foi a do livro *Papá, por favor apanha-me a lua*, de Eric Carle. As crianças sentiram-se intrigadas pelo facto das folhas do livros crescerem, para que a escada “muito grande” do pai da Mónica e a lua que era “grande de mais” coubessem nas páginas do livro. As repetições existentes neste texto ajudam a uma progressão encadeada, ritmada e surpreendente, como por exemplo: “E subiu...e subiu... e subiu”; “a lua ficou mais pequena... e mais pequena... e mais pequena”; “E desceu... e

desceu... e desceu”; “Mas a lua ia ficando mais pequena... e mais pequena... e mais pequena, até desaparecer toda” e “todas as noites a lua crescia... e crescia... e crescia” (Carle, 2006). A leitura ia sendo feita com pausas, o que criava expectativas em relação ao que ia acontecer.

A terceira história foi baseada no conto de Mário de Carvalho “O tombo da lua”, reeditado em formato de álbum com o título *O homem que engoliu a lua*. Este livro é ilustrado por Pierre Pratt de forma apelativa ocupando a ilustração, normalmente, entre uma página e uma página e meia. Apresenta uma forma quadrada com o texto escrito em letras grandes. Na capa posterior do livro está escrito “a partir dos 8 anos”. Optei por me apoiar nas imagens e recontar o conto de forma simples com poucos pormenores. As crianças ficaram completamente fascinadas quando perceberam que o Sr. Andrade tinha engolido a lua e que se tinham juntado todas as pessoas da sua rua para tentar resolver o problema, o que desencadeou alguma barafunda (“No dia seguinte, a Humanidade toda estranhou muito o desaparecimento da Lua e deu-se a grandes especulações. Era com algum orgulho que a população do Beco via passar o Andrade. Sempre gaiteiro, apenas um pouco mais gordo”, Carvalho, 2003: 30-32). Em forma de segredo fiz o culminar do conto explicando que as pessoas não souberam o que tinha acontecido à lua, no entanto ela continuava na barriga do Sr. Andrade que se passeava muito contente pela rua, com uma barriga muito grande.

A partir desta dinamização, as crianças pediam-me constantemente a história “da lua” e da do “Sr. Andrade”. Ao que passei a contar-lhes com alguma regularidade a história *Papá, por favor apanha-me a lua* e *O homem que engoliu a lua*, designada pelas mesmas como a história do “Sr. Andrade”. Distribuí folhas e canetas de feltro para realizarem um desenho sobre a história. Uma das meninas disse, à medida que eu me chegava perto dela

para identificar a folha onde desenhava, “O Sr. Andrade engoliu a lua”. Nos desenhos apareceram os elementos a que as crianças davam mais valor (v. Anexo XI).

Por ter concluído que as crianças associavam as histórias aos livros comecei por lhes contar histórias sem o objecto livro, para que se sentissem capazes de seguir o enredo da história. Com este intuito contei-lhes, em Novembro de 2008, o *Capuchinho vermelho* e *A bruxa Mimi* e, como já referido anteriormente, em Dezembro, a *Cabacinha*. Em Fevereiro, contei-lhes *Os três porquinhos*.

Quando lhes contei os primeiros contos sem o apoio do livro, perguntaram-me pelo livro. Expliquei-lhes que as histórias que ia contar eram muito especiais e estavam guardadas na minha cabeça. O conto do *Capuchinho vermelho* e *Os três porquinhos* foram dinamizados com o apoio de fantoches. Como era de esperar, as crianças demonstravam o seu receio perante a personagem do lobo. Este receio ia aumentando no desenrolar do conto e acabava com um alívio tremendo quando percebiam que o lobo tinha um final trágico. Os olhos revelavam um brilho especial e o sorriso aparecia, para, de seguida, pedirem mais outra história. A dinamização da história *A bruxa Mimi* apoia-se essencialmente na forma como é contada, através de elevações de voz, vozes diferentes para as duas personagens; a solicitação do narrador para que as crianças ajudem a bruxa nas suas magias com a palavra “Abrakadabra” e, por último, com o aparecimento do gato Rogério, um peluche todo preto, só com os olhos verdes cor de ervilha. O gato aparece quando salta para o colo da Bruxa Mimi e fica resolvido todo o problema (v. Anexo XII)

Normalmente, dos livros que as crianças da sala dos 2 anos traziam de casa aproveitava para ler os que achava aconselháveis. Comecei a aperceber-me que ficavam

muito orgulhosas. Compreendia que era desconfortável para algumas crianças quando não lia os seus livros.

No mês de Novembro de 2008, realizei a dinamização do livro *Sem rumo pelo mundo, Catarina e o urso*, de Christiane Pieper. Comecei por lhes mostrar a capa e de seguida as guardas, que aparecem com pegadas do urso e da menina, em todas as direcções. As guardas finais são iguais às da frente. A história inicia-se com “O urso vagaroso andava pelo mundo sem rumo (e Catarina ia atrás...)”. Toda a história vai basear-se na forma como o urso e a Catarina percorriam o mundo. A partir daqui encenava essas mesmas formas para que todas as crianças me seguissem pela sala. A história ganhava vida: “às vezes recuando... às vezes avançando... saltitando... e rebolando... às vezes pé ante pé...”. Depois da grande caminhada do urso e da Catarina a história finaliza da seguinte forma: “Enfim: sem rumo, andava pelo mundo o urso vagaroso (e Catarina ia atrás)”.

Naquele mês, uma das meninas trouxe um livro da colecção Ruca e pediu-me para o ler para os amigos. Acabei por lhe perguntar se ela o queria ler. Respondeu que sim, sentou-se ao meu lado, de frente para os colegas, abriu o livro, mostrou a primeira imagem aos amigos, voltou o livro para ela e ficou a olhar para a imagem. De seguida, com a sua ideia formulada, colocou o dedo sobre uma linha do texto, posicionado na página à esquerda da imagem e disse “A mãe está a arrumar o pijama do Ruca”. Claramente, esta menina com 32 meses tinha a noção da função do texto. Percebia que as palavras e imagens nos transmitem determinadas mensagens. No entanto, não tinha a noção da extensão e da correspondência da palavra falada à sua grafia. Em relação à mensagem transmitida pela ilustração e verbalizada por esta menina percebemos que acaba por ser limitativa, pois não coloca quem a observa na expectativa e não traz nenhuma ideia do que se passará nas páginas seguintes.

Um livro que representa exactamente o oposto em relação à ilustração do livro anterior é *O rato ratinho que vivia no livro!*, de Monique Felix (v. Anexo XIII). A dinamização deste livro foi realizada em Dezembro de 2008. Com o livro nas minhas mãos ia fazendo com as crianças a observação da ilustração do mesmo. Desde o início da leitura do livro, acompanhei cada folha com interjeições (por exemplo, “Oh”), para que as crianças comprovassem que estava algo de estranho a acontecer, nomeadamente quando a personagem da história, o rato, começou a tentar sair de dentro do livro, e, para isso, começou a roer a página num cantinho. Houve uma menina que referiu, “o rato está a rasgar as folhas do livro”. A partir da página seguinte, começa-se a ver o que irá aparecer na folha seguinte e o rato, através de dobragens, constrói um avião de papel o qual aproveita para viajar. Podemos perceber que existem elementos que transportam a criança para o mundo da imaginação onde tudo é possível. Por isso, depois da história fiz aviões de papel e estivemos a brincar com eles; por último colámos os aviões numa folha de papel e desenharam-se a viajar no avião (v. Anexo XIV). Os aviões que sobraram ficaram afixados nos placares existentes na sala.

Por meados do mês de Dezembro, tinha apenas doze crianças presentes e apresentei-lhes o álbum *Oh!*, de Josse Goffin. Ao abrir o que parece ser um livro comum, apercebemo-nos que este não tem texto e é constituído por folhas duplas que, ao serem abertas, ficam com o tamanho de três páginas. Depois da folha de rosto aparece uma mão a apontar para o lado direito do leitor (este é o sentido que o leitor deve seguir para efectuar a leitura, da esquerda para a direita). Depois de aberta a folha dupla, a mão transforma-se e permanece a agarrar a cauda de um crocodilo. Comecei por indicar às crianças o sentido correcto da leitura, começámos por identificar a mão que estava a agarrar no crocodilo, que tinha um chapéu na cabeça e uma chávena em cima do focinho. O elemento novo que

aparecia mais à direita repete-se na página seguinte e assim sucessivamente. Continuei a seguir esta estratégia, o que fez com que as crianças acabassem por me pedir para abrir a página e realizavam previsões daquilo que iria aparecer de seguida. Constatei que tinham feito uma boa leitura das ilustrações da esquerda para a direita e que tinham conseguido distinguir qual o elemento que se repetiria na página seguinte. O facto de ter poucas crianças ajudou bastante para que conseguíssemos, calmamente, observar as ilustrações e manter um ritmo de “leitura” constante.

As imagens servem para a criança se habituar a formar hipóteses, e a compreender que as histórias têm uma sequência. Com este propósito, utilizei, em Janeiro de 2009, livros como *O urso Pimpão* e *O esquilo estouvado*, compostos por várias sequências. Em ambos os livros a primeira sequência é constituída por duas páginas, a segunda por quatro e assim sucessivamente. O grau de dificuldade aumenta gradualmente, as crianças acompanham as imagens com uma descrição das acções do urso e do esquilo e das suas consequências. Apresentei o livro *O urso Pimpão* num dia de manhã; à tarde, coloquei vários livros em cima da mesa para as crianças manusearem. Todas as crianças que mexeram no livro pediram a minha atenção, umas apontavam e as outras chegavam a dizer: “Olha”, apontando para a imagem. Esperavam, com isto, que eu as ajudasse a verbalizar as imagens, “a ler”, tal como tinha feito de manhã. Ao encorajá-las, acabavam por contar a história com os pormenores contados de manhã; alguns deles acabavam mesmo por virar o livro para mostrarem aos amigos aquilo que acabavam de contar com base na imagem. Exercícios deste tipo fazem com que as crianças desenvolvam o seu raciocínio e a sua linguagem. Estas atitudes por parte das crianças acabam por ser muitas vezes a cópia daquilo que o adulto faz. Nada melhor que esta imitação, para nos fazer pensar que, no mundo da leitura, o bom exemplo terá sempre um papel fundamental.

Outro livro que utilizei em Janeiro foi um sobre a ida da personagem principal, Pablito, ao bacio: *Mamá, tengo pipi*, de Guido Van Genechten. É constituído por um pequeno texto com letras em tamanho grande e ilustrações que ocupam a totalidade da página do lado direito. O texto descreve o tipo de rabo que cada animal tem – de entre eles, o porco, a zebra, o cão e a galinha; por último, aparece o Pablito que conseguiu fazer as suas necessidades no bacio, “Bravo Pablito!” (Genechten, 2002)

Ainda no mesmo mês, contei a história *Xico*, de Paula Carballeira. Na capa do livro aparece de pernas para o ar o Xico, o rato da lua. Questionei as crianças sobre em que sentido teria eu que posicionar o livro para o ler. Todas me respondiam que tinha que o rodar, para que o rato ficasse direito; no entanto, quando abria o livro, as ilustrações apareciam ao contrário. Voltava à capa e colocava o rato de pernas para o ar e assim conseguíamos continuar a ver o resto das páginas direitas. A parte mais emocionante da história foi quando o rato chegou à lua e cravou os dentes na lua. Ao partir os dentes, começou a sentir-se triste e sozinho “e embora fosse valente, Xico não pôde evitar uma lágrima” (Carballeira, 2003). E a lua, muito carinhosa, começou a balouçar e a cantar o que fez com que o Xico adormecesse “abraçado à lua. E sorriu” (id.). Com este livro, as crianças passavam repentinamente de um momento cómico (pelo disparate de o Xico partir os dentes) para a tristeza de estar sozinho e a chorar. No entanto, com o apoio da lua tudo se dissipava.

No final do mês de Janeiro, contei-lhes a história da *Dona Carmo* que, por mais barulho que houvesse, não acordava. Tinha debaixo da cama vários animais a fazerem barulho, até que acabou por acordar. “Dona Carmo tinha um lobo debaixo da sua cama. O lobo uivava, a cadela ladrava, a gata miava, o rato chiava, o galo cantava, a ovelha balia, o

boi mugia, o porco roncava, o burro zurrava e Dona Carmo por fim acordava”. Para a mediação desta história, recorri a figuras baseadas na ilustração do livro, realizadas em cartolina preta e colocadas na flanela branca posicionada numa das paredes da sala. As figuras são colocadas ou retiradas consoante o desenvolvimento da narrativa (v. Anexo XV). As crianças realizaram um desenho com canetas de feltro (v. Anexo XVI).

No início do mês de Fevereiro, li o livro *O dinossauro*, de Manuela Bacelar. Conforme ia lendo, mostrava as ilustrações do livro. As crianças sentiram-se curiosas em relação ao pormenor inusitado de as pessoas viverem e viajarem em cima do dinossauro. Depois de concluir a leitura, percebi que tinha que lhes entregar o livro para que pudessem observar, com calma, cada uma das ilustrações. As crianças ficaram à espera da sua vez para verem o livro. Todas elas se demoraram na observação, folheando o livro para trás e para a frente. Passado algum tempo, perguntei a um dos meninos, que estava com o livro, se já o tinha visto, para o poder emprestar a uma colega, ao que ele me respondeu: “Não, estou a ler.”. Com esta resposta, podemos aperceber-nos da ideia que esta criança com 34 meses tem da relação com o livro e da sua noção como leitor. Na parte da tarde deixei-os manusear novamente o livro.

No decorrer do mês de Fevereiro, reli livros já apresentados anteriormente; recontei histórias; disse-lhes rimas. Contei-lhes a história de *Os três porquinhos*, já mencionado ao relatar as dinamizações anteriores sem o objecto livro. No final do mês, apresentei-lhes outro livro, *Uma aventura do rato ratinho*, de Monique Felix, autora do livro já referido, *O rato ratinho que vivia no livro!*. Desta vez, o rato vai viajar de barco, construído, novamente, através da folha do livro. A actividade que se seguiu foi a realização da dobragem dos barcos de papel. Realizei-os em número suficiente para os levarmos para o recreio e as crianças poderem brincar com eles e posteriormente guardarem aquela folha no bolso do bibe e

levarem-na para casa, para que aquela história os acompanhasse até casa. Pus os restantes barcos na superfície do mar (representado por fachas de tule azul com tons diferentes) existente na sala.

Em Março, aproveitei uma caixa de papelão, forrei-a e enchi-a com botões para poder dinamizar *A história de um botão*, de Maria João Carvalho. Esta história apresenta-nos, como refere o título, a história de um botão que vivia numa caixa cheia de botões. A personagem principal tinha um sonho, que “era viajar e conhecer o Mundo”. Até ao dia em que foi cosido num casaco. É a partir daqui que se inicia a grande aventura e o realizar do sonho do botão. A caixa de botões serviu na perfeição para aumentar a curiosidade e para manter as crianças atentas à história. A história revela-se muito comprida e, para facilitar a atenção e compreensão por parte das crianças, retirei alguns pormenores. Houve algumas crianças muito interessadas pela história, pois, tal como nos contos tradicionais, o “herói” tem que passar por algumas provas até atingir aquilo que pretende, fazendo com que as crianças tenham compaixão, neste caso, pelo botão.

A história que lhes contei de seguida foi na época da Páscoa: *Para onde foram os ovos da Paulina?*, de Alessia Garilli. As crianças gostaram muito da história, pediram-me para a contar novamente. Percebi que ficaram intrigadas quando a personagem principal, Paulina, pergunta ao galo se a pode ajudar, indicando-lhe o caminho para a casa. “Scric...scrac..., range o galo em cima do campanário, virando-lhe as costas.” É fácil de compreender que estas crianças não têm apreendido que é comum existirem galos de ferro em locais altos, indicando o sentido do vento. Neste caso, as crianças podem ser um pouco comparáveis à galinha Paulina que vivia no campo e não conhecia o que era a cidade, nem suspeitava da possibilidade daquele galo não ser igual a todos os outros que ela conhecia.

Tal como referido anteriormente (v. supra, Parte I, cap. 1.2), os esquemas que a criança constrói inicialmente baseiam-se nas experiências a que já teve acesso, naquilo que já conheceu e compreendeu. Pensando numa criança com 30 meses de vida, em média, que viva na cidade, é provável que tenha associado à palavra galo a: cócórocócócó; penas; bico; colorido; asas. Isto devido às imagens, jogos ou canções a que teve acesso; mas dificilmente associará essa palavra a um galo em ferro que emite um som de “Sric...srac...”.

Tendo em conta o que foi abordado em relação às actividades a realizar pelo Educador de Infância na construção de experiências para o aumento do vocabulário, através de imagens (v. supra, Parte I, cap.2.1), utilizei um álbum muito interessante pela forma como foi organizado: *Imagina*, de Alison Jay. Na capa deste livro está representada uma maçã com dimensões grandes no cimo de uma colina. Esta maçã é maior que as macieiras de onde um homem colhe outras maçãs; no fundo, aparece um pequeno farol, situado no meio do mar. Podemos aperceber-nos que este livro vai transportar-nos para o irreal. Assim que folheamos as folhas de guarda aparecem elementos que iram aparecer no decorrer do livro, tal como a maçã da capa, mas noutro cenário, este de neve. Todo o livro vai basear-se na apresentação de cenários que contêm determinado elemento, evidenciado pela palavra que lhe corresponde, escrita na parte inferior do livro num tamanho relativamente grande. Este livro funciona como o livro *Oh!*, mencionado anteriormente, visto que, na página seguinte, é evidenciado um dos elementos existentes na página anterior. É um álbum repleto de possíveis leituras e, a cada vez que é folheado, são descobertos pormenores novos que não são perceptíveis num manuseamento pouco demorado.

Comecei por lhes apresentar apenas uma parte do livro *Imagina*, criando uma curta história a partir das imagens. Esta divisão é possível devido à organização das imagens.

Nesse primeiro contacto com o livro, descrevi-lhes a capa, as guardas e as quatro primeiras páginas. Na primeira página ímpar, aparece um relógio de ponteiros, no mesmo estão representados: o sol; um cão; um gato; um boneco de neve e uma folha caída no chão. Estes quatro elementos são claramente representativos das quatro estações do ano. No cimo desse relógio aparece um ratinho a espreitar. Por baixo aparece a palavra “relógio”, escrita em inglês. Na página par, aparece um cão a saltar atrás de uma bola pelo campo; no cenário por trás do cão aparece um rapaz e uma menina a correr, na direcção de um poço que se encontra do lado direito da página. Quando nos demoramos mais um pouco nesta observação reparamos num pequeno rato no canto inferior esquerdo da página. Aparecem vários elementos existentes na página anterior. O mesmo vai acontecer em relação à página seguinte e no decorrer de todo o livro. Ao virarmos a página, reparamos em ambas as páginas ocupadas pela ilustração e pela palavra “colina”, escrita, em inglês, no canto do lado direito. No topo da colina que se situa no centro da ilustração aparece um poço, para onde o cão e o rapaz e a rapariga (ambos com um balde na mão) se dirigem. No lado esquerdo, por trás da colina, aparece o farol no meio do mar e um barco com um pescador, no lado direito aparece uma casa em tons cor-de-laranja e uma porta azul. Todos os elementos até aqui descritos vão aparecer no decorrer do álbum. No dia em que apresentei este livro às crianças captei-lhes a atenção para as imagens do livro partindo de questões como: Para onde irão os meninos?; Para onde irá o cão?; O que vão fazer ao poço? e construíamos suposições.

O álbum *Imagina* apresenta-se como um livro que proporciona a imaginação e a criação de hipóteses. Podemos também relacioná-lo com o “*espírito crítico*” referido por Lino Moreira (v. supra, Parte I, cap. 2.1), em que a criança, perante um texto, questiona; adere ou rejeita; relaciona; apresenta alternativas; justifica as posições tomadas; formula

posições e hipóteses; analisa e sintetiza; manifesta pontos de vista autónomos (Moreira, 2002: 139). Ao observar as ilustrações e tornar-se conhecedora dos seus elementos, a criança tem a possibilidade de construir suposições. A forma como abordei este álbum consistiu, essencialmente, no apoio necessário por parte do adulto em encaminhar a criança num longo caminho (v. supra, Parte I, cap. 2.1) criando “condições para que adquiram efectiva capacidade de ler” (Magalhães, 2008: 69).

No mês de Abril, mostrei-lhes uma história que já lhes tinha apresentado no mês de Janeiro: *Xico*, de Paula Carballeira. Disseram-me “já leste esse livro”, é do “Xico”, ou “é da lua e das estrelas”. As crianças apresentam a sua memória da história. Contudo, uns dias depois, quando lhes apresentei um álbum novo, as crianças basearam-se na leitura das imagens e realizaram ligações com acções, temas ou personagens de outras histórias que já conheciam. Bastava, para isso, que estivesse algum elemento repetido para entrecruzarem aquilo que conheciam com as imagens do livro novo. Desta forma, e lembrando as observações de Vygotsky ou de Piaget e Inhelder (v. supra, Parte I, cap. 1.2), a criança vai construir o seu mundo segundo novas realidades e para isso utiliza a fantasia para imaginar novas soluções.

Outro álbum que lhes apresentei durante o mês de Abril foi *Sebastião*, de Manuela Bacelar, constituído por ilustrações e uma única palavra, o nome do protagonista: “Sebastião!”. As crianças ficaram muito atentas devido às ilustrações que são muito diferentes do que normalmente conhecem. As ilustrações tanto são feitas a lápis de carvão como em tons de pastel, com cores vivas, o que, ao mesmo tempo, lhe dá simplicidade e opulência. O livro surpreende também por ser constituído por duas variantes da história *Sebastião*. Podemos então referir que a capa e contracapa funcionam ambas como capa

principal. Em ambas aparece um bebé e um peixe. No entanto, a capa e as ilustrações de cada um dos dois lados do livro são muito diferentes, tanto em relação às cores como aos elementos utilizados para representar o fundo do mar. Uma das histórias começa com os desenhos, a carvão, do Sebastião e de uma caneca que ele acaba por entornar e aparecem peixes, um polvo e sereias. A outra história começa com desenhos coloridos do Sebastião e da caneca, que ele também entorna, e da qual aparece o fundo do mar constituído por elementos estranhos, como: uma cadeira, uma cartola, um regador, um carro. Em ambas as histórias, o Sebastião é obrigado a sair do seu mundo de fantasia através da única palavra que aparece. Alguém gritou o seu nome, Sebastião acaba pendurado no estendal da roupa, a escorrer água para dentro de uma caneca, o elemento presente no início de ambas as histórias. As duas histórias/ dois tipos de ilustração podem ser hipóteses diferentes para o mesmo começo e o mesmo fim. Uma criança que entorna uma caneca é o princípio da aventura, mas quando é chamado pelo seu nome quebra-se o feitiço e o Sebastião acaba pendurado na corda.

Durante a dinamização do álbum *Sebastião* fui colocando hipóteses em relação às imagens do livro. As crianças foram sempre contando a história tendo como base o seu universo, como por exemplo: “É uma caneca, o que é que está lá dentro?”, todos responderam: “Leite”; “ Quem chamou o Sebastião?”, todos respondem: “A mãe” ou “O pai”.

Ainda no mês de Abril de 2009, voltei a contar-lhes a história *A que sabe a lua*, com a mesma dinamização realizada anteriormente. No entanto, realizámos, de seguida, uma actividade de expressão plástica. Afixei na parede da sala (zona pré-destinada a elementos relacionados com as mediações de leitura) as fotocópias a cores das ilustrações do livro.

Coloquei-as por ordem, consoante a história – da tartaruga ao rato. As crianças podiam assim iniciar o seu desenho e pintura dos animais que pretendessem (v. Anexo XVII).

No mês de Maio, socorrendo-me de uma boneca de pano, dinamizei a história *A menina verde*, de Luísa Ducla Soares. Esta história tem um ritmo muito acentuado marcado pela constante utilização da palavra “verde”. Só apresentei esta história nesta altura para que as crianças fossem portadoras de um maior conhecimento do mundo e compreendessem melhor a história deste livro, que não representa nenhuma acção com princípio, meio e fim, mas sim um narrar de factos e suposições sobre a vida de uma menina verde.

Outro álbum de que as crianças gostaram muito e corresponderam muito bem foi *O que vamos ver?*, de Madalena Matoso. Na capa deste livro aparecem duas crianças, de costas, à porta de um portão grande que está um pouco aberto. Esta ilustração, acompanhada pelo título, é, sem dúvida, um convite para que o leitor se precipite a espreitar o que se encontra dentro das páginas deste livro. Foi assim que dei início à dinamização, colocando-me a espreitar para dentro do livro, convidando as crianças a fazê-lo também.

Ao abrir o álbum *O que vamos ver?*, deparamo-nos, nas guardas, com uma porca e quatro leitões. No início da ilustração deparamo-nos com os meninos da capa a fazerem adeus à sua mãe que está à janela. As crianças vão pelo passeio e estão virados para o lado direito do livro, indicando sempre o seguimento da história. Ao virarmos a página, deparamo-nos com o fim do passeio e o início de um chão de terra; a segunda página, no lado direito, apresenta apenas metade de uma casota, em que, à porta, está um recipiente com um osso. Ao virarmos a página, encontramos a totalidade da casota do lado esquerdo,

uma cadela com os filhotes ao centro e, do lado direito, uma pequena parte do que se entende ser um cultivo de cenouras. Todo o livro vai funcionar desta forma, despertando a curiosidade do leitor em passar mais uma folha e acompanhar o passeio destas duas crianças. O álbum termina com as duas crianças sentadas, por baixo de uma árvore, a lanchar, por entre as ovelhas e um pastor que apareceram do lado direito do livro, realizando o fecho da história. Neste momento dá-se uma alteração: os novos elementos ilustrados deslocam-se no sentido contrário à leitura. São o pastor e as ovelhas que se dirigem às personagens principais da história. Na contracapa, voltamos a ver o mesmo portão existente na capa, mas, neste momento, as crianças apresentam-se de frente e já com o portão fechado. Mais uma vez, podemos compreender que existem elementos que auxiliam a criança no processo de leitura. Esta curiosidade em seguir a leitura até ao fim é um dos elementos que, como referido anteriormente (v. supra, Parte I, cap. 2.2), devem ser explorados nos álbuns de qualidade a apresentar às crianças.

Outro livro que apresentei foi *Vamos à caça do urso*, de Michael Rosen. Este livro foi trazido para a escola por uma das meninas da turma. O livro tem uma história simples, em que toda a família vai à procura do urso, passando por vários obstáculos. No entanto, a ilustração apresenta na mesma página repetidas representações do urso, o que faz com que as crianças se sintam confusas. Quando apareceu uma página em que a ilustração apresentava apenas uma representação do urso, um dos meninos perguntou-me: “Onde está o outro urso?”. Este livro é a prova de que estas crianças ainda não conseguem compreender a ilustração com base em banda desenhada (visto aparecer na mesma página, várias vezes, a mesma personagem). As crianças terão ficado confusas, pois, para elas, não seria a caça ao urso mas sim aos ursos.

No mês de Maio, apresentei-lhes *The very hungry caterpillar*, de Eric Carle. Este livro existe traduzido para português com o título, *A lagarta comilona*. Para esta animação, utilizei uma pequena lagarta que aparecia por trás do livro, onde se voltava a esconder quando, no decorrer da história, se envolvia no seu casulo para mais tarde sair como uma borboleta. Apresentei-lhes primeiro a história, através do livro com maiores dimensões; por último, coloquei à disposição outro livro do mesmo título, numa dimensão mais pequena e em cartão, muito mais robusto. Acabámos por construir uma borboleta com materiais de desperdício, copos de iogurte, rolos de papel, pedaços de lã, entre outros, representando a borboleta na qual a lagarta se transformara. Este livro, para além de relatar a transformação da lagarta em borboleta, passa com simplicidade a magia deste processo, fascinando as crianças com a beleza das borboletas.

Outro livro dinamizado no mês de Maio foi *Elmer*, de David McKee. Aproveitei para colocar um Cd, com a história interpretada em inglês, por uma voz masculina, e acompanhada pelos sons descritos no texto, como por exemplo: os sons dos arbustos, enquanto o elefante Elmer atravessava a floresta; o som do “arbusto coberto de frutos cor de elefante” que o Elmer abanava; o som da chuva. Nos intervalos proporcionados pela voz em inglês, ia-lhes lendo o texto. Inicialmente, as crianças ficaram com uma expressão de espanto, por não perceberem aquilo que estavam a ouvir. Noutros momentos em que voltei a mostrar-lhes o livro e coloquei o Cd, não foi necessário realizar a tradução, ia apenas acompanhando a mudança de página quando a história avançava. As crianças gostavam muito desta história pelas partidas que o Elmer pregava aos outros elefantes.

No dia da criança, a 1 de Junho, convidaram-se todos os pais a participarem nas actividades desenvolvidas na escola. Neste dia, programei uma dinamização de leitura da

história *La noche de las estrellas*, de Douglas Gutiérrez (v. Anexo XVIII). Como material utilizei dois candeeiros pequenos; várias lanternas; uma faixa grande de flanela preta; um pedaço de pano preto fininho; estrelas recortadas em cartolina amarela – em número suficiente para todas as crianças, e a figura de um homem em cartolina. Antes da dinamização, posicionei a flanela a fazer de palco e de céu; coleí as estrelas amarelas; afixei as lanternas e um dos candeeiros na flanela. Sentei os meninos e os pais entraram de seguida; à medida que fui contando a história as luzes acendiam e apagavam-se conforme o necessário. No fim da dinamização, foi solicitado que cada um retirasse duas estrelas para as decorar com tintas e colagens, construindo a sua própria estrela. Uma das estrelas foi levada para casa pelos meninos e a outra foi pendurada no corredor da escola. Foi um bom momento de partilha entre todos.

Neste mês de Junho, realizei a dinamização do álbum *A rainha das cores*, de Jutta Bauer. Para lhes apresentar a história narrada neste álbum recorri a vários panos com as cores que aparecem, como é o caso do azul, que era “suave e meigo”; do vermelho, que “era selvagem e fazia coisas perigosas”; do amarelo, que era “quentinho e claro” e do cinzento. Posicionei o livro nas minhas pernas, virado para mim para poder seguir as poucas frases, realizei a entrada das diferentes cores nos momentos em que eram mencionadas. Os panos revelavam, através dos movimentos que lhes ia imprimindo, as características que os classificavam. Aproveitei o espaço, o colo das crianças, o chão para movimentar os panos. No fim, entreguei um pano a cada criança com as várias cores. De seguida, mostrei-lhes o livro, pediram-me para contar outra vez a história. Desta vez mostrei-lhes, ao mesmo tempo, as ilustrações do livro. De ambas as vezes ficaram com um sorriso de satisfação.

No mês de Julho, li a história da *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado. Ao ler a história, reparei que era demasiado longa para o tempo de concentração das crianças. No entanto, a rima que acompanha permanentemente a acção da história ajudou a que as crianças conseguissem estar atentas, ao ouvirem o coelho branco “de orelha cor de rosa, olhos vermelhos e focinho nervoso tremelicando”, perguntar à menina: “Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?”. Fiquei com a sensação que as crianças não conseguiram compreender o desenrolar da acção, necessitando de várias referências que não dominam, para compreenderem o que significa “casar”; “madrinha” e o que é parecermo-nos com “os pais, os tios, os avós e até com os parentes tortos”. No entanto, sempre que, posteriormente, referia a rima “ – Menina bonita do laço de fita, qual é teu segredo pra ser tão pretinha?”, as crianças riam-se muito, principalmente uma das meninas da turma que andava sempre de fita na cabeça. As ilustrações não conseguiram apoiar a leitura, por serem muito pequenas. No decorrer dos dias seguintes, fui realizando variantes na rima, trocando a palavra “pretinha”, por bonitinha; gordinha; baixinha; fofinha; branquinha... As crianças riam-se, percebendo que eu estava a brincar com as palavras, e ficavam à espera que continuasse, pedindo-me “mais”. Algumas crianças deram sugestões, como por exemplo: amarela; grande.

Realizei a dinamização da história de Ricardo Alberty, *A casa feita de sonho*, através da projecção de *slides* na sala de aula. As imagens projectadas na parede ajudaram a que as crianças ficassem atentas. Para essa atenção contribuiu ainda o ritmo imposto pelas repetições, durante esta narrativa tão poética. Tal como a história anterior, esta exige um grande nível de compreensão por parte das crianças. São utilizadas várias comparações na caracterização da casa com que o narrador sempre sonhou desde pequeno: “Leve como uma pluma, alta como uma torre, quente com um ninho e doce como o mel” (Alberty, 1991: 2).

As metáforas utilizadas também se revelam em grande número. Todas estas características revelam o que foi anteriormente abordado por Ricardo Vasconcelos e Maria José Costa (v. supra, Parte I, cap.1), sobre as metáforas, a sensibilidade por parte das crianças às sonoridades e aos “jogos de palavras” (Costa, 1992: 31) existentes nos textos de literatura infantil.

No decorrer do ano lectivo, para além das histórias que mencionei ter repetido, por achar que tiveram maior importância, repeti também outras das histórias dinamizadas. Essa repetição, por vezes, era seguida pela elaboração de desenhos ou de pinturas. Não especificuei aqui essas repetições por não se demonstrarem relevantes. No entanto, em alguns casos, era feita a ligação, através dos anexos, entre as histórias e as actividades de expressão plástica realizadas posteriormente.

É indispensável esclarecer que com as actividades de mediação de leitura aqui relatadas não pretendi alcançar uma leitura precoce, mas sim um contacto positivo com o mundo dos livros, num ambiente de desenvolvimento da literacia, para que as crianças transportem valores que, mais tarde, lhe servirão de suporte no seu percurso como um indivíduo leitor. É, portanto, na fase de pré-leitura que as crianças vão começar a ter contacto com os livros e, assim, com as letras e as palavras.

Ao proporcionar às crianças que ainda não lêem leituras em voz alta e o contacto com o livro, elas vão aperceber-se da importância de ler e da função que a leitura tem. A criança vai aperceber-se de como se organiza a escrita (partindo da letra, para a palavra e da palavra para a frase), lendo-se esta da esquerda para a direita e de cima para baixo. No decorrer das actividades, proporcionei momentos de contacto com letras, com a escrita para que se fossem apercebendo que a escrita e a leitura são utilizadas constantemente.

Aliás, a esse propósito, no dia 16 de Outubro de 2008, para comemorar o dia Mundial da Alimentação, realizámos biscoitos, para serem comidos ao lanche. Aproveitei para evidenciar as palavras que apareciam escritas nas embalagens de alguns alimentos. Para a realização da receita dos biscoitos, que foi afixada na sala, utilizei as embalagens dos alimentos, elaborei desenhos, e coloquei legendas.

Outra actividade que proporcionei, em Maio de 2009, consistiu na colagem de letras com tamanhos, formas e cores diferentes numa folha de papel. Distribuí as folhas em branco e, por cada mesa, montinhos de letras e cola, para as crianças poderem colar as letras na folha em branco. Fui por entre as mesas e escrevi junto de cada criança o nome de cada uma numa folha e cortei cada letra. Coloquei-as por cima da folha em branco e expliquei-lhes, individualmente, que aquelas eram as letras que formavam o nome delas. As crianças sentiram-se muito orgulhosas por poderem colar as letras que lhes pertenciam (v. Anexo XIX). Nesta altura do ano, já havia um menino que nomeava as letras da maior parte dos nomes dos colegas e adultos; outras sabiam apenas a letra do seu nome. Nunca, até à data, eu tinha feito qualquer correspondência entre o nome dele ou o dos colegas e as letras respectivas. A criança que sabia muito bem as iniciais dos nomes também sabia o número de telefone da mãe e o seu nome completo. Estas associações advinham das brincadeiras com o seu pai, pelas quais demonstrava uma grande curiosidade, como se de um jogo se tratasse.

Logo no início do ano lectivo, apercebi-me de que quando me viam a escrever, as crianças me perguntavam o que estava a fazer. Isto acontecia, normalmente, em duas situações: quando estava a preencher o registo diário que servia para me corresponder com os encarregados de educação (sobre o decorrer do dia dos seus educandos) e quando distribuía as folhas destinadas a desenharem. Nesse momento, escrevia sempre o nome de

cada criança no canto inferior direito, ao mesmo tempo que dizia o seu nome. A primeira coisa que algumas das crianças faziam quando tinham a folha em seu poder era passarem por cima do seu nome, com a caneta ou o lápis, como que a imitar-me.

Quando realizava algum presente para oferecer à mãe ou ao pai, escrevia, nos postais a oferecer, um pequeno texto estruturado por todos, para sentirem que eram capazes de transmitir aos pais aquilo que pensáramos e imagináramos em conjunto na escola. Neste processo, relatavam as coisas que mais gostam de fazer com os pais e o carinho que têm por eles.

Assim aconteceu no dia 14 de Março de 2009, quando realizávamos o presente para o dia do Pai. Andávamos, na altura, a preparar um íman em forma de carro. Expliquei-lhes que íamos colocar o carro preso num cartão, para depois o oferecerem aos pais deles. Sugeri que escrevêssemos “alguma coisa bonita no cartão”, como por exemplo: “Pai, ofereço-te este carro para podermos: ...”. As crianças foram fazendo as suas sugestões, como por exemplo: “Brincar”, “Ir à praia”. À medida que eu ia recebendo as sugestões, eles iam dando mais hipóteses, como: “Correr”; “Brincar na areia”; “Fazer castelos de areia”. E, assim, ia escrevendo nos cartões, à frente deles, as frases completas. Percebi que cada criança projectou nessa conversa aquilo que conhece, as suas experiências. Vejo este processo como um arrumar de ideias e uma forma de as crianças compreenderem a função da escrita, a qual não tem barreiras no que diz respeito à comunicação.

No mês de Abril, realizei jogos de sequência e de memória. Em relação aos jogos de memória fiquei muito surpreendida pela capacidade que algumas crianças tinham, pois realizavam o jogo com grande eficiência. Ao colocar objectos variados, presentes nas rotinas da sala, sobre uma manta, procedia ao seu reconhecimento. De seguida, tapava e retirava

um dos elementos. Ao destapar, perguntava-lhes qual o objecto que faltava. Havia sempre crianças que acertavam. Fui aumentando o grau de dificuldade, retirando maior número de objectos. As crianças corresponderam de forma positiva ao anunciarem os objectos em falta. Nesta altura, uma das crianças já se encontrava com 37 meses de idade e outras com apenas 26 meses. Notava-se, perfeitamente, os diferentes estádios de desenvolvimento. Acabei por fazer jogos consideravelmente mais difíceis, para conseguir estimular todas as crianças. Por vezes, colocava a menina mais velha a apoiar-me na execução dos jogos, o que fazia com que se sentisse responsável e valorizada.

No mês de Maio, coloquei um CD, constituído por vários sons, ruídos (uns mais comuns que outros) do decorrer do dia a dia, como, por exemplo: a buzina de um carro; um vidro a partir; pessoas a falar ou a rir; um bebé a chorar, a travagem de um carro; o ladrar de um cão. Estes sons facilitaram a possibilidade de os focalizar na sua audição e de verbalizarem aquilo que imaginavam.

No âmbito das comemorações do dia da Primavera, tínhamos realizado um passeio ao jardim existente numas ruas contíguas ao Centro Infantil. Aproveitámos para lanchar no jardim e para as crianças brincarem nos balouços existentes. Na continuidade dessa actividade, realizámos um trabalho de expressão plástica onde recreámos o espaço do jardim, caracterizado pelos prédios, escorrega, árvores e gatos (v. Anexo XX). A actividade serviu para estimular a memória, criando ligações através da expressão plástica. Este trabalho veio a ser inserido num livro gigante, criado para a participação no Congresso dos Direitos da Criança, promovido pela Organização Mundial de Educação Pré-Escolar. Para esse mesmo livro, foram elaborados trabalhos pelas três salas, bem como por algumas crianças com os seus encarregados de educação. Ao perguntar-lhes o que eles gostavam

mais de fazer na escola, para podermos colocar nesse livro, responderam, quase unanimemente, ouvir histórias e fazer plasticina. Continuei a perguntar-lhes por outras actividades de que também gostassem. Acabaram por referir moldar plasticina, fazer *legos* e brincar no quintal (v. Anexo XXI). De entre os trabalhos entregues pelas crianças e os encarregados de educação da sala dos 2 anos, houve um relativo à história *O homem que engoliu a lua*, representada pelos vizinhos e pelo Sr. Andrade depois de ter engolido a lua (v. Anexo XXII).

3 O QUE FICOU POR CONTAR

Depois de todo o trabalho desenvolvido no âmbito do meu estágio, compreendo que muito mais há para fazer e, sendo assim, coloco algumas directrizes.

No seguimento do tratamento já iniciado aos documentos existentes, é necessário efectuar a carimbagem em todos eles, para que fiquem reconhecidos como pertença do Centro Infantil João de Deus 1 – Alvalade. O procedimento seguinte será o de colocar as cotas já atribuídas em cada um dos documentos, para que possam ser arrumados devidamente em cada prateleira. A melhor divisão encontrada para estas crianças será corresponder cada género a uma cor. Se forem tomados como base os dados dos documentos existentes, divididos por livros de literatura; didácticos e informativos (v. supra, Parte II, cap. 2.2), as crianças vão-se habituando a arrumar e procurar os livros que desejam. Irão sentir-se autónomas e prestáveis na organização da biblioteca. Nestas transformações da biblioteca seria interessante renovar o aspecto da mesma, transformando a estante, para que, além de organizada, fique mais apelativa.

A aquisição de livros será fulcral para uma utilização proveitosa por parte das crianças. Os livros de literatura infantil a adquirir e a utilizar terão que ser baseados em critérios de qualidade, tanto no que diz respeito ao texto, como à ilustração, segundo informações provenientes da crítica literária. O mediador deverá promover o contacto com o livro, desenvolvendo na criança mecanismos de leitura que a criança não consegue atingir sozinha. A construção ou aquisição de material de apoio, como por exemplo a construção de livros, fantoches, caixas de objectos, adereços variados, entre outros, que ajudem a mediar a leitura, deve ser uma prioridade.

Um dos pontos sugeridos a realizar foi a construção de um mapa de actividades a desenvolver no Centro Infantil. No entanto, será importante também enumerar os parâmetros a considerar na elaboração de um plano de mediação com crianças dos 4 aos 36 meses, onde deverão constar essas actividades. Terão que ser tidos em conta as seguintes necessidades: formação dos Educadores de Infância; motivação das crianças através do incentivo à curiosidade; desenvolvimento de competências leitoras, através do diálogo, de *puzzles*, de jogos de observação e, obviamente, da mediação da leitura.

Nesse mapa de actividades deverão ser englobadas as actividades que se pretendem desenvolver nos diferentes patamares percorridos pela criança, até à altura em que transitará para outro estabelecimento de ensino. Com as crianças até aos 12 meses devem ser estimulados os sentidos – forma que a criança tem para apreender o mundo, proporcionando-lhes o acesso a vários objectos e livros que ajudem a sua curiosidade pelo mundo. Cantar, falar e rir muito com a criança ajudará a que se sinta confiante no seu ambiente. A partir dos 12 meses deve-se ter em conta o interesse das crianças por temáticas como a vida familiar e os animais e dar especial atenção à construção de conceitos, para aumentar o vocabulário. A partir dos 24 meses, deve-se organizar o raciocínio elaborado pelas crianças, ajudando-as na concentração e na compreensão das rotinas diárias, no desenvolvimento da autonomia, nas relações com os seus colegas. Deve-se ter também o cuidado de proporcionar novas vivências.

Uma das preocupações a ter em conta é a construção de relações de proximidade com outros organismos relacionados com a leitura, como é o caso da Rede de Bibliotecas Públicas. Não esqueço a possibilidade de criar relações com iniciativas governamentais que se ocupem do desenvolvimento de hábitos de leitura de forma continuada.

Estas linhas orientadoras poderão ajudar as Educadoras de Infância do Centro Infantil a compreender a realidade, podendo ter um papel activo, consciente e apropriado na promoção de leitura junto das crianças.

Depois de elaborado e colocado em prática o plano de promoção e mediação de leitura, deve-se considerar quais os elementos que precisam de ser reelaborados, na procura de melhorar o trabalho realizado. Nesse plano de mediação, podem ser feitas sugestões de actividades e intercâmbio entre os Centros Infantis e Jardins-Escola da Associação João de Deus. Deve existir em todos os espaços escolares uma listagem dos documentos existentes, uma avaliação das necessidades de aquisição de documentos e materiais e sua rentabilidade, tal como uma mediação de leitura bem estruturada, ajudando na dinamização de todos os espaços de biblioteca nos Jardins Escola João de Deus. No caso de estes parâmetros não serem preenchidos, dever-se-á realizar, também, um plano de promoção e mediação que permita o intercâmbio dentro da Associação de Jardins-Escola João de Deus e Centros Educativos para a partilha das iniciativas realizadas em cada espaço educativo, tal como a partilha de documentos.

Tendo em conta tudo aquilo que aqui expus, decidi dar continuidade ao que aponte como necessário. Comecei a elaborar um plano de promoção e mediação de leitura; a identificar os livros; a decorar a estante; a realizar uma proposta de aquisição de livros, com prévio estudo de mercado, e de organização de feiras do livro. No ano lectivo de 2009/2010, para além das iniciativas já atrás reveladas (v. supra, Parte II, cap. 2), comecei um novo caminho com crianças de 12 meses, com as quais seguirei os parâmetros a atingir com crianças destas idades, não esquecendo que cada criança é um ser individual, com desenvolvimentos e necessidades diferentes.

CONCLUSÕES

Chegamos ao ponto em que é necessário reflectir sobre tudo aquilo que foi aqui apresentado e pensar no que se modificou com o caminho efectuado. Colocando de parte todas as alterações naturais do passar do tempo decorrido (com o respectivo crescimento e envelhecimento de todas as pessoas envolvidas), durante a redacção destas palavras, relembremos algumas palavras de Patrícia Joyce:

Àqueles que, desde a infância, se habituaram a ver e tocar o livro, a conviver com ele, e depois, à medida que foram crescendo, a procurar distração, aventura, realidade e fuga à realidade, a esses, é difícil conceberem-se num ambiente em que ele, o livro, não existisse, e é de todo impossível imaginarem-se a si próprios sem o sedimento com que, ao longo dos anos, ele foi contribuindo para moldar a sua personalidade. (Joyce, 1984: 61)

Todos os leitores ávidos poderão identificar-se com o que refere Patrícia Joyce. No entanto, só alguns sentirão gosto em passar o prazer da leitura aos outros. Foi esse o caminho que procurei no início do Mestrado em Promoção e Mediação da Leitura.

Comecei por delinear a necessidade de compreender o mundo da criança e a forma como ela se diverte ao ouvir histórias. Ao pensar no ponto de partida “Era uma vez...”, fui compreendendo quais os elementos essenciais para cativar as crianças mais pequenas e que a probabilidade de, mais tarde, virem a tornar-se leitores, com hábitos de leitura, aumenta significativamente se crescerem num ambiente de histórias. Neste momento inicial da vida, não só o livro como a literatura infantil se manifestam como elementos primordiais no desenvolvimento da criança. O Educador de Infância, como os pais são referências que as crianças irão seguir; por isso, o papel destes é muito importante para a relação encetada pelas crianças com a literatura e os livros. No caso particular dos Educadores de Infância foi

referida a necessidade de terem formação no âmbito da Literatura infantil e conhecimentos sobre a aquisição e desenvolvimento da Linguagem, identificando-os como elementos primordiais.

A criança vai crescendo com características particulares ao ambiente em que vive, à sua sociedade, vai criando a sua autonomia e apoderando-se de defesas, ao ponto de, como escreveu Ricardo Alberty, construir uma casa feita de sonho: “Fiz a minha casa com o meu próprio sonho. Ficou linda! Leve como uma pluma, alta como uma torre, quente como um ninho e doce como o mel...” (Alberty, 1991: 15). No futuro, a criança irá utilizar as competências que foi adquirindo para se construir como um ser independente. As crianças e jovens representam o futuro, portadores de capacidades suficientes para escolherem os seus meios de informação e assim delinearem a sua forma de estar no mundo.

Ao abordar vários temas relacionados com a minha intervenção e a realidade existente no Centro Infantil João de Deus 1 - Alvalade, optei por colocar algumas questões (v. supra, pp. 22 e 23), que me levaram a aprofundar o que conhecia e a encontrar os procedimentos mais acertados para desenvolver no Centro Infantil:

Com o intuito de conhecer e poder vir a propor algumas alterações, caracterizei as crianças inseridas na faixa etária dos 4 até aos 36 meses (v. supra, Parte I, cap.1) e o mundo que a envolve, desde o educador ao livro e do livro à mediação de leitura (v. supra, Parte I, cap. 2.1 e 2.2). Neste seguimento, achei pertinente abordar iniciativas desenvolvidas com crianças até aos trinta e seis meses em realidades distintas (v. supra, Parte I, cap. 3). A iniciativa da Fundação Germán Sánchez Ruipérez, de Salamanca, desenvolvida sempre com a presença dos encarregados de educação, pode ser tida em conta como um bom exemplo de práticas desenvolvidas com crianças pequenas. Das iniciativas abordadas ficamos a conhecer

os objectivos delineados, a avaliação dos procedimentos e as estratégias básicas para o bom funcionamento das actividades. De tudo isto compreende-se a necessidade de construir um projecto inserido num ambiente envolto em livros e que, por vezes, é necessário começar com pequenos passos para que se modifiquem as atitudes. No caso português, podemos assumir que o Plano Nacional de Leitura veio levantar algumas questões que se podem demonstrar benéficas, como é o caso da necessidade em existirem, no âmbito da leitura, elementos sobre actividades e quais os objectivos a atingir com as crianças mais novas.

Dos dados recolhidos sobre a realidade vivida no Centro Infantil João de Deus 1 - Alvalade, compreende-se a importância dada ao livro e a existência de verbas possíveis de serem canalizadas para o aumento do acervo, de materiais e de actividades culturais. Dos inquéritos realizados às Educadoras de Infância que comigo ali trabalham, ressalta a importância da estimulação à leitura, apontando estas a influência que, em muito, as competências leitoras terão no futuro. As estratégias utilizadas por estas duas Educadoras baseiam-se essencialmente na leitura, manuseamento e utilização de cd's com histórias; em relação a outras estratégias, referem a falta de lembrança ou não se sentirem à vontade por acharem que necessitam de imaginação para contar histórias através de fantoches. No entanto, é referido que não fazem qualquer preparação dos momentos de estimulação à leitura. As Educadoras referem ainda a necessidade de existir um maior número de livros na biblioteca da escola e mais adequados à idade das crianças.

Do que aqui foi indicado poderíamos compreender a necessidade de existirem formações esporádicas, para que fosse mais fácil para as Educadoras se ambientarem com estratégias diversificadas de mediação de leitura junto das crianças, podendo, elas próprias, vivenciar momentos de imaginação e criatividade, fazendo com que se sintam capazes de

proporcionar momentos de magia às crianças de que são responsáveis. Parece também importante realçar a importância de uma pré-preparação dos momentos destinados à mediação de leitura para que o adulto se sinta confiante.

Por último, senti a necessidade de propor algumas alterações, passíveis de serem realizadas no ano lectivo de 2008/ 2009 e no seguinte. As intervenções a que me propus foram as que expus (v. supra, pp. 83-84).

Foram realizadas alterações no Projecto Educativo do ano lectivo de 2009/ 2010, baseadas na problemática da Mediação e Promoção de Leitura. Uma dessas propostas foi a criação de actividades de iniciação Auditiva e Musical, que favoreçam o contacto das crianças com a rima infantil. Outras iniciativas propostas ajudaram a complementar e realçar o trabalho já desenvolvido, ficando como um compromisso de todo o pessoal docente.

No que diz respeito ao acervo da biblioteca, este encontrava-se diminuto e com poucos livros destinados a crianças até aos 36 meses de idade, tendo que ser melhorado. Com esse objectivo, elaborei uma lista de livros baseada na crítica de livros de literatura infantil (v. Anexo VI); atribuí cotas aos livros existentes; solicitei livros ao Departamento de Bibliotecas e Arquivos, da Câmara Municipal de Lisboa; selecionei livros provenientes de um concurso da Gailivro, em que as crianças tinham participado. Todo este processo me tomou tempo, pois não é um trabalho passível de ser realizado no horário lectivo de uma Educadora.

Das iniciativas a que me propus, compreendi a urgência de organizar um plano de mediação, que começou com as alterações realizadas no Projecto Educativo do ano lectivo de 2009/2010. No entanto, não tive oportunidade para organizar um espaço adequado,

destinado a iniciativas culturais desenvolvidas em organismos culturais, limitando-me a expor as iniciativas culturais nos placards informativos da escola.

Em relação ao mapa de actividades, ele terá que ser baseado em iniciativas propostas pelas Educadoras. Deverá estar criteriosamente organizado e separado por faixas etárias, para que se revele prático e perceptível. Para que o plano desenvolvido não fique vulnerável à disponibilidade das Educadoras, seria favorável existir um responsável pela colocação em prática do Plano de Promoção e Mediação da Leitura.

Ao inserir estas actividades num Plano de Promoção e Mediação da Leitura, este tem que se basear em factores como: a formação dos Educadores de Infância; o fomento da motivação do aprendiz, através da curiosidade; o desenvolvimento de competências leitoras, através do diálogo, de *puzzles*, de jogos de observação. Como já referido, os livros de literatura infantil a utilizar terão que ser baseados em critérios de qualidade, tanto no que diz respeito ao texto como à ilustração, segundo informações provenientes da crítica literária e estética. O mediador deverá promover o contacto com o livro, desenvolvendo na criança mecanismos de leitura que a criança não consegue atingir sozinha; a construção ou aquisição de material de apoio visam transformar cada palavra num mundo portador de magia.

Só depois desse trabalho feito é que poderemos avaliar os procedimentos a aplicar ou a alterar, e pensar na partilha de iniciativas destas com outros Centros Educativos da Associação de Jardins-Escola João de Deus, portadores de realidades diferentes, mas, com certeza, com o mesmo objectivo: desenvolver competências leitoras nas crianças.

No que diz respeito à relação entre o Centro Infantil e a biblioteca pública, seria pertinente a deslocação de um técnico ao Centro, apresentando-se às crianças e

encarregados de educação, facilitando o futuro contacto com a biblioteca. Esta ligação facilitaria também a partilha de conhecimentos e o empréstimo de livros aconselhados para estas idades.

Questionei-me, por último, se um Educador de Infância, responsável por inúmeros afazeres inerentes ao seu trabalho, poderá organizar uma abordagem bem estruturada ao mundo do livro, da palavra, coordenar a organização do espaço e do acervo da biblioteca, organizar iniciativas possíveis de vínculo com a biblioteca municipal. Através do relatório que partilhei, compreende-se que parte dos objectivos a que me propus ficou por realizar. Podemos, então, compreender a necessidade de existir um responsável por observar, pensar, alterar e colocar em prática todo um caminho direccionado à leitura, ao livro e a um futuro repleto de oportunidades.

Ciente de que esta reflexão não explorou todos os temas passíveis de serem tratados e que muito mais fica por analisar, propor e realizar, conforto-me com a certeza de que nada será em vão. Tendo em conta que esta faixa etária é pouco abordada no processo da leitura ou na preocupação de desenvolver as competências leitoras, compreende-se que muito pode ser feito desde o nascimento da criança e, mais concretamente, a partir do início da frequência na creche.

Das minhas actividades quotidianas, ao longo do ano de 2008/ 2009, de promoção do livro e de mediação da leitura junto das crianças de Creche, atrás relatadas, ficou-me a gratificação de ver as crianças a crescerem. Pela minha parte, falei com elas, cantei-lhes e contei-lhes rimas e histórias, li-lhes contos e poemas. Espero que esta minha aposta traga a estas crianças motivação suficiente que faça com que, mais tarde, elas leiam, cantem, falem para o mundo.

BIBLIOGRAFIA

Referências bibliográficas:

- AMARO JÚNIOR, José Maria (1972). *Arte infantil, livro infantil*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- ARIZPE, Evelyn & STYLES, Morag (2004). *Lectura de imágenes*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ARMESTO HUETE, Carmen & GARCÍA CENADOR, António (1994). *A linguagem na criança*. Porto: Porto Editora.
- ASSOCIAÇÃO DE JARDINS-ESCOLA JOÃO DE DEUS (s.d.). *Regulamento Interno para a Valência de creche nos Jardins-Escola João de Deus e Centros Infantis João de Deus*. Lisboa.
- AZEVEDO, Fernando (2008). Desenvolver a aprendizagem activa de competências através da leitura. In Otília Sousa & Adriana Cardoso (eds.). *Desenvolver competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa; pp. 75-88.
- BARRETO, Garcia (1998). *Literatura para crianças e jovens em Portugal*. Porto: Campo das Letras.
- BASTOS, Glória (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidades Aberta.
- BETTELHEIM, Bruno (2003). *Psicanálise dos contos de fadas* (10ª ed.). Lisboa: Bertrand Editora.
- BRAZELTON, T. Berry (1989). *Os primeiros passos dos bebés*. Lisboa: Terramar.
- CABRAL, Ruben F. (1999). *O novo voo de Ícaro*. Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- COQUET, Eduarda (2002). A ilustração tridimensional. In Fernanda Leopoldina Viana; Marta Martins & Eduarda Couquet (coord.). *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho.
- COSTA, Maria José (1992). *Um continente poético esquecido: As rimas infantis*. Porto: Porto Editora.
- DINIZ, Maria Augusta Seabra (1993). *As fadas não foram à escola*. Lisboa: Edições Asa.
- DIOGO, Américo Lindeza (1994). *Literatura infantil. História, teoria, interpretações*. Porto: Porto Editora.

- DURÁN, Pep (1998). Por qué cuento álbumes ilustrados. *Peonza*, n.º 44, Abril; pp. 30-31.
- ECO, Umberto (2002). *A biblioteca*. Viseu: Difel.
- FERREIRA, Luísa Bacelar (2000). “Clássicos” a trezentos. *Malasartes*, n.º 2, Abril; pp. 22-23.
- FUNDACIÓN GERMÁN SÁNCHEZ RUIPÉREZ (2008). *Primeros contactos com la lectura, Leer sin saber leer*. Salamanca.
- GARCÍA SOBRINO, Javier (2000). *A criança e o livro, a aventura de ler*. Porto: Porto Editora.
- GIASSON, Jocelyne (1993). *A compreensão da leitura*. Lisboa: Asa.
- GOMES, Alice (1979). *A literatura para a infância*. Lisboa: Torres & Abreu.
- GOMES, José António. (2003). O conto em forma(to) de álbum: primeiras aproximações. *Malasartes*, n.º 12, Novembro; pp. 3-6.
- (2007). Literatura para a infância e a juventude e promoção da leitura in http://195.23.38.178/casdaleitura/portalbeta/bo/documentos/ot_litinf_promleit_a.pdf, recuperado a 16 de Julho de 2009.
- (2007). Perfil de uma educadora de infância in http://195.23.38.178/casdaleitura/portalbeta/bo/documentos/educadora_jagomes_a.pdf, recuperado a 16 de Julho de 2009.
- GÓMEZ DEL MANZANO, Mercedes (1988). *A criança e a leitura. Como fazer da criança um leitor*. Porto: Porto Editora.
- GRINNELL, Paula C. (1993). How can I prepare my young child for reading. *Internacional Reading Association, Inc*, n.º 163 (5ª impressão).
- JOYCE, Patrícia (1984). As bibliotecas itinerantes e fixas junto das crianças e dos adolescentes in *Boletim Cultural*, n.º 2, Junho, VI série, pp. 61.
- JOLIBERT, Josette & GLOTON, Robert (1978). *O poder de ler*. Porto: Livraria Civilização.
- MAGALHÃES, Álvaro (2002). Um saco, dois sacos, quatro sacos de livros. In A. Mesquita (coord.). *Pedagogias do imaginário: Olhares sobre a literatura infantil*. Lisboa: Asa; pp. 211-214.

- MAGALHÃES, Violante (2008). A promoção da leitura literária na infância: um mundo de verdura a não perder. In Otilia Sousa & Adriana Cardoso (eds.). *Desenvolver competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais da Escola Superior de Educação de Lisboa; pp. 55-73.
- (2009) O conceito de literatura infantil. In *Sobressalto e espanto: Narrativas sobre a para a infância, no Neo-Realismo português*. Lisboa: Campo da Comunicação; pp. 125-133.
- MAIA, Gil (2003). As capitais da ilustração. In AA.VV. *No branco do sul as cores dos livros*. Lisboa: Caminho.
- MAKIN, Laurie & WHITEHEAD, Marian (2004). *How to develop children's early literacy*. Londres: Paul Chapman Publishing.
- MANGUEL, Alberto (1998). *A história da leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1997). *Orientações curriculares para a educação pré-escolar*. Lisboa: Departamento da Educação Básica e Gabinete para a Expansão de Desenvolvimento da Educação Pré-Escolar.
- MORAIS, José (1997). *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*. Lisboa: Edições Cosmos.
- MOREIRA, Lino (2002). Histórias infantis e desenvolvimento do “espírito crítico” da criança. In F. Viana, E. Coquet & M. Martins (coord.). *Leitura, literatura e ilustração. Investigação e prática docente*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho; pp. 133-151.
- OLIVEIRA, Zilma de Moraes *et al.* (1999). *Creches: Crianças, faz de conta e cia* (7ª ed.). Petrópolis: Vozes.
- PARAFITA, Alexandre (2002). Tentativa de (re)definição do conceito de literatura. In A. Mesquita (coord.), *Pedagogias do imaginário: Olhares sobre a literatura infantil*. Lisboa: Asa; pp. 207-210.
- PIAGET, Jean (1983). *Seis estudos de psicologia* (9ª ed.). Lisboa: Dom Quixote.
- PIAGET, Jean & INHELDER, Barbel (1997). *A psicologia da criança* (3ª ed.). Lisboa: Asa.
- PINHEIRO, Maria Luísa Magalhães (2004). A (des)motivação face à leitura. *Língua e Literatura Portuguesa. Itinerários*, Ano 6, nº10, Janeiro; pp.17-25.

- QUADROS, António (1972). *O sentido educativo do maravilhoso*. Lisboa: Ministério da Educação Nacional.
- RATEAU, Dominique (2007). *Lire des livres à des bébés*. Paris: Editions Érés.
- REBELO, Dulce & DINIZ, M.^a Augusta Seabra (1989). *Falar contigo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- RIGOLET, Sylviane (2000). *Os três P – Precoce, progressivo, positivo*. Porto: Porto Editora.
- (2006). *Para uma aquisição precoce e otimizada da linguagem*. Porto: Porto Editora.
- RISCADO, Leonor (2002). A crítica literária de literatura infantil e as escolhas do público. In AA.VV. *Leitura, Literatura Infantil e Ilustração. Investigação e Prática Docente 2*. Braga: Centro de Estudos da Criança da Universidade do Minho; pp. 117-124.
- (2003/2004). A tradução e/ou a adaptação, “lado lunar” da literatura para crianças – do quarto decrescente ao eclipse total. *Malasartes*, n.º 13, Dezembro-Junho; pp. 18,19.
- ROLDÃO *et al.* (2001). Aquisição da Linguagem, Informação a pais e educadores (Folheto). Edição do Secretariado Nacional para a Reabilitação e Integração das Pessoas com Deficiência.
- SEQUEIRA, Fátima (1996). Fundamentos pedagógicos da leitura. Comunicação apresentada no *Congreso de lectura eficaz*, Madrid, Setembro.
- (2002). A literacia em leitura. *Revista Portuguesa de Educação*, 15 (2). Universidade do Minho, CIEd; p.57.
- SILVA, Víctor Manuel Aguiar e (1981). Nótula sobre o conceito de Literatura Infantil. In Domingos Guimarães de Sá. *Literatura infantil em Portugal*. Braga: Editorial Franciscana; pp.11-15.
- SILVERN, Steven B. & SILVERN, Linda R. (1994). Beginning literacy and your child. *Internacional Reading Association, Inc*, n.º 164 (4ª impressão).
- SILVESTRE, Susana (2007). Dois braços para embalar, uma voz para contar: actividades de leitura para pais e filhos dos 9 aos 36 meses. *Itinerários*, 2ª série, nº 4, Junho; pp.29-44.
- SIM-SIM, Inês (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- (2002). Desenvolver a linguagem, aprender a língua. In Alberto Dias de Carvalho (org.). *Novas Metodologias em Educação*, n.º8. Porto: Porto Editora; pp. 197-226.

SOLE, Isabel (1994). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Grão Editorial.

SPITZER, Manfred (2007). *Aprendizagem, neurociência e a escola da vida*. Lisboa: Climepsi.

TORRADO, António (1992). *O bosque mínimo*. Lisboa: IAC.

TRAÇA, Maria Emília (1992). *O fio da memória: do conto popular ao conto para crianças*. Porto: Porto Editora.

VASCONCELOS, Ricardo Jorge Mateus (2004). A metáfora, a alegoria e o desenvolvimento cognitivo da criança. *Língua e Literatura Portuguesa. Itinerários*, Ano 6, nº10, Janeiro; pp.27-31.

VELOSO, Rui Marques (2003). A leitura literária. In AA.VV. *Educação e leitura – actas do seminário*. Esposende: C.M. Esposende / Biblioteca Municipal Manuel de Boaventura; pp. 23-29.

(2005). Não receita para escolher um bom livro. In AA.VV. *No Branco do Sul as Cores dos Livros*. Lisboa: Caminho; pp. 178-189.

VELOSO, Rui Marques & RISCADO, Leonor (2002). Literatura infantil, brinquedo e segredo. *Malasartes*, n.º 10, Dezembro; pp. 26-29.

VYGOTSKY, Lev S. (1998). *Pensamento e linguagem* (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

(2009). *A imaginação e a arte na infância*. Lisboa: Relógio D'Água.

WOJCIECHOWSKA, Danuta (2005) A ilustração de livros para crianças. In AA.VV. *No Branco do Sul as Cores dos Livros*. Lisboa: Caminho; pp. 105-114.

Livros utilizados na prática pedagógica:

An. (2003). *O coelhinho Saltitão*. Porto: Civilização.

An. (2004). *O cão Pipoca*. Porto: Civilização.

An. (s.d.) *Os meus amigos do mar*. Sintra: Edições Girassol.

ALBERTY, Ricardo (1991). *A casa feita de sonho*. Lisboa: Melhoramentos de Portugal.

BACELAR, Manuela (2004). *Sebastião*. Porto: Edições Afrontamento.

BAUER, Jutta. (1998). *A rainha das cores*. Montemor-o-Novo: A Cobra Laranja.

BRAGADO, Manuel (s.d). *Dona Carmo*. Porto: Civilização.

CARBALLEIRA, Paula (2003). *Xico*. Lisboa: Kalandraka.

CARLE, Eric (2000). *The very hungry caterpillar*. London: Penguin Group.

(2006). *The very hungry caterpillar*. London: Penguin Group.

(2006). Papá, por favor, apanha-me a lua. Lisboa: Kalandraka.

CARVALHO, Maria João (2003). *A história de um botão*. Rio de Mouro: Everest Editora.

CARVALHO, Mário (2003). *O homem que engoliu a lua*. Porto: Ambar.

FANHA, José (2008). *Cantigas e cantigos*. Lisboa: Terramar.

FELIX, Monique (1991). *O rato ratinho que vivia no livro!*. S. Paulo: Melhoramentos de Portugal.

(1991). *Uma aventura do rato ratinho*. S. Paulo: Melhoramentos de Portugal.

FIGUEIREDO, Violeta (1999). *Fala bicho* (il. por Danuta Wojciechowska). Lisboa: Caminho.

GARILLI, Alessia (2003). *Para onde foram os ovos da Paulina?*. Lisboa: Livros Horizonte.

GENECHTEN, Guido Van (2002). *Mamá, tengo pipí*. Barcelona: Elfos.

GOFFIN, Josse (1992). *Oh!*. Martins Fontes.

GREJNIEC, Michael (2002). *A que sabe a lua*. Lisboa: Kalandraka.

GUTIÉRREZ, Douglas (1987). *La noche de las estrellas*. Venezuela: Ediciones Ekaré.

JAY, Allison (2005). *Imagina*. Lisboa: Publisher Kids.

KRINGS, Antoon (1993). *O esquilo da kikô*. Lisboa: Caminho.

(1993). *O gato da Kikô*. Lisboa: Caminho.

LEWIS, Wendy (1978). *O urso pimpão*. Lisboa: Livros Horizonte.

LINSELL, Tony (1978). *O esquilo estouvado*. Lisboa: Livros Horizonte.

MACHADO, Ana Maria (1994). *Nina bonita*. Venezuela: Ediciones Ekaré.

(2005). *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Ática

MANTEGAZZA, Giovanna (1990). *Procurar é achar*. Lisboa: Asa.

(1990). *Um balãozinho*. Lisboa: Asa.

(1990). *Água, aguinha*. Lisboa: Asa.

(1993). *Onde vais, leãozinho?*. Lisboa: Asa.

(1993). *O passeio dos ratinhos*. Lisboa: Asa.

MATOSO, Madalena (1994). *O que vamos ver?*. Lisboa: Ática.

MURALHA, Sidónio (1977). *Bichos, bichinhos e bicharocos* (2ª edição). Lisboa: Livros Horizonte.

(1983). *O rouxinol e a sua namorada* (il. Por Fernando Lemos). Lisboa: Livros Horizonte.

NEVES, Leonel (1978). *O livrinho dos macacos*. Lisboa: Livros Horizonte.

PIEPER, Christiane (2004). *Sem rumo pelo mundo, Catarina e o urso*. Lisboa: Kalandraka.

ROSEN, Michael (2004). *Vamos à caça do urso*. Lisboa: Caminho.

SANTA-RITA, Leonor (1983). *Bolas de sabão*. Lisboa: Livros Horizonte.

SIMÕES, Raquel Marques (s.d) *Canções para a educação musical*. Lisboa: Valentim de Carvalho.

SOARES, Luísa Ducla (1987). *A menina verde*. Lisboa: Livros Horizonte.

(1999). *Poemas da mentira e da verdade*. (2ª ed.) (il. por Ana Cristina Inácio). Lisboa: Horizonte.

(1999). *Arca de Noé*. Lisboa: Livros Horizonte.

STEER, Dougald (2001). *Surpresas, os animais também falam*. Porto: Ambar.

TORRADO, António (2000). *Ler, ouvir e contar*. APEL.

THOMAS, Valerie (2002). *A bruxa Mimi e a varinha mágica*. Lisboa: Gradiva.

VIEIRA, Alice (1994). *O coelho branquinho e a formiga rabiga*. Lisboa: Caminho.

ANEXOS

Anexo I

ANEXO A

(Avaliar o espírito crítico da criança recorrendo a histórias infantis)

A CRIANÇA	1 nada	2	3 médio	4	5 médio
1 - questiona					
2 - adere ou rejeita					
3 - relaciona					
4 - apresenta alternativas					
5 - justifica posições tomadas					
6 - formula suposições/hipóteses					
7 - decompõe e sintetiza					
8 - manifesta pontos de vista autónomos					

ANEXO B

(Estratégia Nuclear - proposta para o desenvolvimento do espírito crítico da criança, no trabalho com histórias infantis)

1 - *Leitura expressiva* (quando é seguido um livro), ou *narração expressiva* (quando a história é simplesmente relatada).

2 - *Leitura de trabalho*, ou *narração de trabalho*, pelo Educador/Professor.

3 - Exercícios de desenvolvimento da competência de leitura (vocabulário, comunicação...).

4 - Exercícios de estruturação da história por *palavras-chave*.

5 - Exercícios de simulação de situações (e se não fosse "assim", mas "assim"? e se não fosse preto mas vermelho? e se não fosse Inverno mas Verão? e se não fosse segunda-feira mas sábado?...).

6 - Exercícios de contextualização - espaciais, temporais, culturais, de estabelecimento de paralelos com a realidade (onde acontece? quando acontece? como acontece? o palácio do príncipe era como a nossa escola? como a nossa casa? em que é diferente?...).

7 - Exercícios com *frases condensadas* - a menina era muito linda: como era a menina? os lábios, os cabelos, o vestido, as palavras... o jardim era muito lindo: como era o jardim? a personagem está triste: o que sente a personagem? a personagem está mal vestida: como veste a personagem?...

8 - Exercícios de relativização e comparação - em relação a partes da história ou a outras histórias (partes da mesma história semelhantes ou opostas; outras histórias, em que aparece, por exemplo, um rei, um príncipe, uma fada, ou situações idênticas de injustiça, magia, uma fada-madrinha, metamorfoses...).

9 - Exercícios de aceitação/rejeição - sim ou não, concorda ou não, porquê; a história não é assim, então como é? e como estava eu a contar? e como contou o teu colega?; aí não foi assim? e como é melhor, de um modo ou de outro? porquê?

10 - Exercícios de simulação - e se fosse Inverno... vermelho... feio... (das hipóteses mais plausíveis às mais absurdas) o que se alteraria?... (questionar).

11 - Exercícios de perspetivação e variação de narrador e/ou personagens - segundo cada personagem, segundo cada criança, segundo personagens especialmente assumidas por uma ou outra criança (supõe que eras a menina, a madrastra, o príncipe...).

12 - Exercícios de desafios - quem descobre na história um pedido, uma ordem, uma acusação, uma desculpa, uma informação?...

13 - Exercícios sobre valores - a bondade, a verdade, a justiça, o respeito pelos outros... a incompreensão, a maldade, a inveja, a vaidade, a desobediência, a mentira, a ignorância, a violência...

14 - Estabelecimento de conclusões - a personagem 'tal' procedeu bem ou mal? Porquê? Concordas ou não? Porquê? E se não procedeu bem, como deveria ter feito? A história acaba bem? Porquê? Como a púnhamos a acabar mal?...

Anexo II

Tabla 2. Temas de lectura para primeras edades

Temas de interés antes de los 6 años	
<ul style="list-style-type: none"> • Niños protagonistas • La hora de ir a la cama • Animales • La familia • Los colores • El colegio 	<ul style="list-style-type: none"> • El humor • La ropa • La comida • Los juguetes • Las onomatopeyas • Los imaginarios
Intereses lectores antes de los 6 años	
<ul style="list-style-type: none"> • Folklore infantil, retahílas, rondas, letrillas de canciones atractivas por su sonoridad • Historias rimadas, juegos de palabras y ritmo • Libros de imágenes sin palabras • Libros informativos de lenguaje sencillo y textos breves • Libros troquelados que ofrezcan posibilidades de interacción • Libros álbum con ilustraciones originales • Narraciones con animales humanizados o protagonistas que susciten simpatía y afecto 	

Anexo III

Questionário do Inquérito

Local: Sala 1ano

Identificação: I 1

Data:

Procedimentos:

1. Apresentação da investigação.
 - a) Idade alvo da investigação.
2. Esclarecer se é do interesse do entrevistado constar como anónimo.

I.	Estimulação à Leitura	
1.	Acha importante a estimulação de leitura nestas idades? Porquê?	
	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
	Porquê? Ajuda um melhor desenvolv. da consciência e da imaginação.	
2.	Que tipo de estratégia utiliza?	
	<input checked="" type="checkbox"/> Ler	<input type="checkbox"/> Contar
	<input checked="" type="checkbox"/> Manuseamento de livros	<input type="checkbox"/> Fantoches, Marionetas
	<input type="checkbox"/> Outra	<input type="checkbox"/> Adaptação de hist. através de cd's
	Porquê esta e não outra?	
	Porque é o que lhes torna mais o tempo.	
	Sinto q' n' tenho muito jeito para a utilização de fantoches, acho q' é mais inventar histórias com os fantoches e não ao contrário.	
3.	Faz alguma preparação para a estimulação à leitura?	
	<input type="checkbox"/> Sim	<input checked="" type="checkbox"/> Não
	Porquê?	
	Os livros q' utiliza já são conhecidos, sei q' são adequados e adequados q' as idades em questão.	
II.	Seleção, Proveniência e Qualidade do material de apoio	
	O que tem em conta na selecção dos livros utilizados?	
	<input type="checkbox"/> A capa	<input checked="" type="checkbox"/> O texto
	<input checked="" type="checkbox"/> As imagens	<input type="checkbox"/> A inexistência de outros livros
1.	Acha que os livros que utiliza, são os melhores para esta faixa etária?	
	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
2.	Recorre a livros provenientes de onde?	
	<input checked="" type="checkbox"/> Colecção Pessoal	<input checked="" type="checkbox"/> Biblioteca Escolar
	<input type="checkbox"/> Biblioteca Pública	<input type="checkbox"/> Outras

3.	Acha importante a existência de uma Biblioteca Escolar bem estruturada?	
	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
	Porquê?	

Se não tiver bem estruturada não temos material de apoio.
 Não é ter o recurso na nossa coleção pessoal.

4.	Recorre normalmente a que tipo de livro?	
	<input checked="" type="checkbox"/> Literatura Infantil	<input checked="" type="checkbox"/> Didáctico
	<input type="checkbox"/> Informativo	<input type="checkbox"/> Poesia

lenga lenga / ou lma
 lguas

III.	Desenvolvimento da Linguagem	
1.	Existem momentos na rotina diária estipulados para falar com as crianças?	
	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
2.	Costuma falar frequentemente no decorrer das rotinas?	
	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
3.	Costuma:	
	<input checked="" type="checkbox"/> Cantar	<input checked="" type="checkbox"/> Dizer Rimas : lengalengas
	<input type="checkbox"/> Dizer Poesia	<input type="checkbox"/>
4.	Qual é a reacção das crianças a cada uma delas?	

Porque sim, repetem.

IV.	Imagem de si.	
1.	Costuma trazer consigo: <i>Não</i>	
	<input type="checkbox"/> Livros	<input checked="" type="checkbox"/> Revistas
	<input type="checkbox"/> Jornais	<input type="checkbox"/> Outros
2.	Costuma manipula-los junto das crianças?	
	<input type="checkbox"/> Sim	<input checked="" type="checkbox"/> Não
3.	Vê-se como um leitor?	
	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
	<i>sim - só qd tenho tempo</i>	
4.	Costuma frequentar alguma Biblioteca Pública?	
	<input type="checkbox"/> Sim	<input checked="" type="checkbox"/> Não
	Porquê?	
	Falta de tempo.	

Anexo IV

Questionário do Inquérito

Local: 1 e 2 anos

Identificação: I₂

Data:

Procedimentos:

1. Apresentação da investigação.
 - a) Idade alvo da investigação.
2. Esclarecer se é do interesse do entrevistado constar como anónimo.

I.	Estimulação à Leitura	
1.	Acha importante a estimulação de leitura nestas idades? Porquê?	
	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
	Porquê? Deve ser bom p desenvolver a capacidade de leitura e escrita. Cpt + substituir o cuvin e ler histórias mais os vai ajudar futuramente.	
2.	Que tipo de estratégia utiliza?	
	<input checked="" type="checkbox"/> Ler	<input type="checkbox"/> Contar
	<input checked="" type="checkbox"/> Manuseamento de livros	<input type="checkbox"/> Fantoches, Marionetas
	<input type="checkbox"/> Outra	
	Porquê esta e não outra? conta no tento jeito. De por falta de lenha, não sabe ler ninguém p contar hist: através de fantoches.	
3.	Faz alguma preparação para a estimulação à leitura?	
	<input type="checkbox"/> Sim	<input checked="" type="checkbox"/> Não
	Porquê? Porque é o q sai no momento.	
II.	Seleção, Proveniência e Qualidade do material de apoio	
	O que tem em conta na selecção dos livros utilizados?	
	<input checked="" type="checkbox"/> A capa	<input checked="" type="checkbox"/> O texto
	<input checked="" type="checkbox"/> As imagens	<input type="checkbox"/> A inexistência de outros livros
1.	Acha que os livros que utiliza, são os melhores para esta faixa etária?	
	<input type="checkbox"/> Sim	<input checked="" type="checkbox"/> Não
2.	Recorre a livros provenientes de onde?	
	<input checked="" type="checkbox"/> Colecção Pessoal	<input checked="" type="checkbox"/> Biblioteca Escolar
	<input type="checkbox"/> Biblioteca Pública	<input checked="" type="checkbox"/> Outras

3.	Acha importante a existência de uma Biblioteca Escolar bem estruturada?	
	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
	Porquê? Pena é não haver livros adequados às idades em questão.	
4.	Recorre normalmente a que tipo de livro?	
	<input checked="" type="checkbox"/> Literatura Infantil	<input type="checkbox"/> Didáctico
	<input checked="" type="checkbox"/> Informativo	<input type="checkbox"/> Poesia
III.	Desenvolvimento da Linguagem	
1.	Existem momentos na rotina diária estipulados para falar com as crianças?	
	<input type="checkbox"/> Sim	<input checked="" type="checkbox"/> Não
2.	Costuma falar frequentemente no decorrer das rotinas?	
	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
3.	Costuma:	
	<input checked="" type="checkbox"/> Cantar	<input checked="" type="checkbox"/> Dizer Rimas: lengalengas
	<input type="checkbox"/> Dizer Poesia	<input type="checkbox"/>
4.	Qual é a reacção das crianças a cada uma delas?	
	Bom, costumam repetir e pedem para repetir.	
IV.	Imagem de si.	
1.	Costuma trazer consigo:	
	<input checked="" type="checkbox"/> Livros	<input type="checkbox"/> Revistas
	<input type="checkbox"/> Jornais	<input type="checkbox"/> Outros
2.	Costuma manipula-los junto das crianças?	
	<input type="checkbox"/> Sim	<input checked="" type="checkbox"/> Não
3.	Vê-se como um leitor?	
	<input checked="" type="checkbox"/> Sim	<input type="checkbox"/> Não
4.	Costuma frequentar alguma Biblioteca Pública?	
	<input type="checkbox"/> Sim	<input checked="" type="checkbox"/> Não
	Porquê? Nunca teve o hábito.	

Anexo V

	<i>TÍTULO</i>	<i>AUTOR</i>	<i>Editora</i>	<i>Cota</i>	<i>Observações</i>
1	<i>Números</i>		Nova Presença	Inf-9	Bom estado
2	<i>O meu primeiro olhar para... Tacto</i>		Nova Presença	Inf-10	Bom estado
3	<i>O meu primeiro olhar para... Cores</i>		Nova Presença	Inf-11	Mau estado
4	<i>O meu primeiro olhar para... Formas</i>		Nova Presença	Inf-12	Bom estado
5	<i>O meu primeiro olhar para... Estações</i>		Nova Presença	Inf-13	Bom estado
6	<i>O meu primeiro olhar para... Grupos</i>		Nova Presença	Inf-14	Bom estado
7	<i>O meu primeiro olhar para... Somas</i>		Nova Presença	Inf-15	Bom estado
8	<i>O meu primeiro olhar para... Natureza</i>		Nova Presença	Inf-16	Mau estado
9	<i>Vejam como eles crescem: Rato</i>		Nova Presença	Inf-17	Bom estado
10	<i>Vejam como eles crescem: Raposa</i>		Nova Presença	Inf-18	Bom estado
11	<i>Vejam como eles crescem: Macho</i>		Nova Presença	Inf-19	Bom estado
12	<i>Vejam como eles crescem: Borboleta</i>		Nova Presença	Inf-20	Bom estado
13	<i>Vejam como eles crescem: Rã</i>		Nova Presença	Inf-21	Bom estado
14	<i>Vejam como eles crescem: Pinguim</i>		Nova Presença	Inf-22	Bom estado
15	<i>Vejam como eles crescem: Vaca</i>		Nova Presença	Inf-23	Mau estado
16	<i>Vejam como eles crescem: Galinha</i>		Nova Presença	Inf-24	Bom estado
17	<i>Vejam como eles crescem: Carneiro</i>		Nova Presença	Inf-25	Bom estado
18	<i>Os Insectos</i>		Nova Presença	Inf-26	Mau estado
19	<i>Os Aviões</i>		Nova Presença	Inf-27	Bom estado

20	<i>As Crias</i>		Nova Presença	Inf-28	Mau estado
21	<i>Os Navios e os Barcos</i>		Nova Presença	Inf-29	Mau estado
22	<i>O Carnaval do Bolinha</i>	Eric Hill	Editorial Presença	Lit-1	Mau estado
23	<i>As Escavadoras</i>		Nova Presença	Inf-30	Mau estado
24	<i>Os Peixes</i>	G.S.Fichter	Editorial Verbo	Inf-31	Mau estado
25	<i>A Menina Curiosa</i>	Adap. Álvaro Magalhães	Edições ASA	Lit-2	Bom estado
26	<i>Cinderela e Outras Histórias</i>	Peter Holeinone Adap. Maria Adelaide Vaz	Éditions Tormont	Lit-3	Bom estado
27	<i>Dez Numa Cama</i>	Penny Dale	Edições ASA	Lit-4	Bom estado
28	<i>Matilde Quem é?</i>	Mary Katherine Martins Silva	Campo das Letras	Lit-5	Bom estado
29	<i>Os Três Patos do Condor</i>	Adap. Francisco Capdevila	Círculo de Leitores	Lit-6	Bom estado
30	<i>O Rei Leão</i>	Trad. Elsa Rocha	Salvat Editores	Lit-7	Mau estado
31	<i>Cão</i>		Nova Presença	Inf-32	Mau estado
32	<i>O Magnetismo</i>	Raymond Holden	Editorial Presença	Inf-33	Bom estado
33	<i>O Anoitecer</i>	Montserrat Viza	Desabrochar	Lit-8	Bom estado
34	<i>Nas Pistas dos Índios da America</i>	Trad. Joaquim Leite	Civilização - Círculo de Leitores	Inf-34	Bom estado
35	<i>Leónia Devora os Livros</i>	Laurence Herbert	Caminho	Lit-9	Bom estado
36	<i>As Três Fiandeiras</i>	Alice Vieira	Caminho	Lit-10	Bom estado
37	<i>Aves de Todo o Mundo</i>	E. Holsaert	Editorial Verbo	Inf-35	Bom estado
38	<i>As Rochas</i>	Herbert S. Zim	Editorial Verbo	Inf-36	Bom estado
39	<i>Os Planetas</i>	O. Binder	Editorial Verbo	Inf-37	Bom estado
40	<i>O Mundo dos Insectos</i>	N. M. Lobsenz	Editorial Verbo	Inf-38	Mau estado
41	<i>As Borboletas</i>	Richard A. Martin	Editorial Verbo	Inf-39	Mau estado
42	<i>Maravilhas da Terra</i>	Jerome Wickoff	Editorial Verbo	Inf-40	Bom estado
43	<i>As Regiões Polares</i>	Walter Sullivan	Editorial Verbo	Inf-41	Bom estado
44	<i>Um Amor de Família</i>	Ziraldo Alves Pinto	Melhoramentos de Portugal	Lit-11	Bom estado

45	<i>O Boneco de Neve</i>	Greta Landen Trad. Ricardo Alberty	Radiotelevisão Portuguesa	Lit-12	Bom estado
46	<i>Trabalhos com Tecidos</i>	Juliet Bawden	Nova Presença	Inf-1	Bom estado
47	<i>Trabalhos com Máscaras</i>	Jacqueline Russon	Nova Presença	Inf-2	Bom estado
48	<i>Como Ir ao Mundo da Lua</i>	Ziraldo Alves Pinto	Melhoramentos de Portugal	Lit-13	Mau estado
49	<i>366 Fábulas e mais Algumas</i>	Compiladas Maria Isabel Mendonça Soares	Editora Ulisseia	Lit-14	Mau estado
50	<i>Branca de Neve</i>	Irmãos Grimm	Verbo Infantil	Lit-15	Bom estado
51	<i>A Gata Borralheira</i>	Tra. Adap. Alice Vieira	Círculo de Leitores	Lit-16	Mau estado
52	<i>A Vida no Oceano</i>	Tra. Maria Aparecida Baptista	Editora Manole	Inf-3	Mau estado
53	<i>Peter Pan</i>		Editora Ulisseia	Lit-17	Bom estado
54	<i>O corcodilo e os Seis Anões</i>	Philippe Cayeux	Caminho	Lit-18	Bom estado
55	<i>Os submarinos</i>	E. C. Stephens	Editorial Verbo	Inf-42	Mau estado
56	<i>O Mistério dos quatro Sabores</i>			Inf-4	Bom estado
57	<i>Aproveita o que a tua Alimentação tem de Melhor</i>			Inf-5	Bom estado
58	<i>As Grandes Mulheres Quando eram Pequenas</i>	Lya Carini	Edições Paulistas	Lit-19	Bom estado
59	<i>O Capuchinho Vermelho</i>	Trad. Bárbara Palla e Carmo	Sol Jovem Edições	Lit-20	Mau estado
60	<i>Pinóquio</i>	Trad. Maria Eduarda Correia	Círculo de Leitores	Lit-21	Bom estado
61	<i>O Bolinha tem uma Irmã</i>	Eric Hill	Editorial Presença	Lit-22	Mau estado
62	<i>A Surpresa da Ratinha</i>	María Claret	Desabrochar	Lit-23	Bom estado
63	<i>Animais do Far-West</i>	Robert Louvain	Editorial Verbo	Inf-76	Bom estado
64	<i>A Manhã</i>	Montserrat Viza	Desabrochar	Lit-24	Mau estado
65	<i>O Tesouro das Crianças 2</i>	Beatriz Ferro	Finsú Panamá	Inf-43	Mau estado
66	<i>O Tesouro das Crianças 6</i>	Beatriz Ferro	Finsú Panamá	Inf-44	Bom estado
67	<i>O Tesouro das Crianças 5</i>	Beatriz Ferro	Finsú Panamá	Inf-45	Bom estado
68	<i>O Tesouro das Crianças 4</i>	Beatriz Ferro	Finsú Panamá	Inf-46	Bom estado

69	<i>O Tesouro das Crianças 3</i>	Beatriz Ferro	Finsú Panamá	Inf-47	Mau estado
70	<i>O Tesouro das Crianças 1</i>	Beatriz Ferro	Finsú Panamá	Inf-48	Bom estado
71	<i>Os Nossos Alimentos</i>	Trad. Maria de Lurdes G. Saraiva	Editorial Verbo	Inf-49	Mau estado
72	<i>O Jardim das Consoantes</i>	Aida Cordeiro		Did-1	Bom estado
73	<i>A Visão</i>	Janet Rainwater	Editorial Verbo	Inf-50	Bom estado
74	<i>Como Somos Feitos</i>	Mario A. Michelini	Edições Asa	Inf-51	Bom estado
75	<i>Pinóquio</i>	Desconhecido	Girassol	Inf-52	Bom estado
76	<i>Novíssimas Flores para Crianças</i>	Fernando Cardoso	Portugalmundo	Lit-25	Bom estado
77	<i>O Gato das Botas e outras histórias</i>	Peter Holeinone Adap. Maria Adelaide Vaz	Dami Editore	Lit-63	Bom estado
78	<i>Babar Pequenos Amigos</i>	Peter Sauder Trad. Elisa Batista	Círculo de Leitores	Lit-27	Mau estado
79	<i>Trabalhos com Fantoches</i>	Moira Butterfield	Nova Presença	Inf-53	Bom estado
80	<i>O Dicionário do Tadeu</i>	Trad. Adap. Marta Cancela	Impala	Inf-6	Bom estado
81	<i>Máscaras Malucas</i>	Trad. Beatriz Pinto Adap. Maria Alberta Menéres	Ambar	Inf-54	Bom estado
82	<i>Aquela Nuvem e Outras</i>	Eugénio de Andrade	Edições Asa	Lit-28	Bom estado
83	<i>Os 101 Dálmatas</i>	Trad. Elsa Rocha	Salvat Editores	Lit-29	Bom estado
84	<i>Taran e o Caldeirão Mágico e Lamberto o Leão Cobarde</i>	F. Capdevila	Círculo de Leitores	Lit-30	Mau estado
85	<i>Rato Basílio o Grande Mestre dos Detectives</i>	F. Capdevila	Círculo de Leitores	Lit-31	Bom estado
86	<i>Dantes Havia Gigantes</i>	Martin Waddell	Edições Asa	Lit-32	Bom estado
87	<i>O Ninho Novo do Poupas e Outras Histórias para Adormecer</i>	Justine Korman	Distri Editora	Lit-33	Bom estado
88	<i>No Clube dos 4 Sabores</i>		Radiotelevisão Portuguesa	Inf-55	Bom estado
89	<i>A Gata Borralheira</i>		Ulisseia	Lit-34	Bom estado

90	<i>E Se Eu Fosse uma Bruxa!</i>	Mercè Arànega	Porto Editora	Lit-35	Bom estado
91	<i>O Tempo</i>	Trad. Bárbara Palla e Carmo	Sol Jovem Edições	Inf-56	Bom estado
92	<i>Voos Interplanetários</i>	Lester Del Rey	Editorial Verbo	Inf-57	Mau estado
93	<i>O Livro do Natal</i>	Maria Alberta Menéres	Desabrochar	Lit-36	Bom estado
94	<i>O Rapaz de Pedra</i>	Álvaro Magalhães	Edições Asa	Lit-37	Bom estado
95	<i>O Átomo</i>	J. Korn	Editorial Verbo	Inf-58	Mau estado
96	<i>Os Cisnes Selvagens</i>	Compiladas Maria Isabel Mendonça soares	Verbo Infantil	Lit-38	Mau estado
97	<i>Novíssimas Flores para Crianças</i>	Fernando Cardoso	Portugalmundo	Lit-26	Bom estado
98	<i>O Meu Primeiro Livro das Palavras</i>	Desconhecido	Abril/Controljornal	Inf-7	Mau estado
99	<i>Os Instrumentos do Maestro Afinadinho</i>	José Jorge Letria	Públicasões Europa-América	Lit-39	Bom estado
100	<i>Animais do Mundo</i>	Trad. Maria de Lurdes G. Saraiva	Editorial Verbo	Inf-59	Mau estado
101	<i>O Trabalho e o Recreio</i>	Trad. Ricardo Alberty	Editorial Verbo	Inf-60	Mau estado
102	<i>As Coisas Mudam com o Tempo</i>	Trad. Maria das Mercês de Mendonça Soares	Editorial Verbo	Inf-61	Mau estado
103	<i>O Meu Primeiro Livro de Natal</i>	Coord. Stella Love	Círculo de Leitores	Inf-62	Bom estado
104	<i>O Meu Primeiro Livro de Natal</i>	Coord. Stella Love	Círculo de Leitores	Inf-63	Bom estado
105	<i>Vai Mudar?</i>	David Evans	Editorial Verbo	Inf-64	Mau estado
106	<i>Trabalhos para Festas</i>	Maria Gordon	Nova Presença	Inf-65	Bom estado
107	<i>O Livro da Selva</i>	Desconhecido	Everest Editora	Lit-40	Bom estado
108	<i>A Flor Azul</i>	Ilse Losa	Asa	Lit-41	Bom estado
109	<i>O Grande Livro das Aves</i>	Robert Porter Allen	Editorial Verbo	Inf-66	Mau estado
110	<i>Feliz Dia de Nascimento!</i>	Robie H. Harris	Terramar	Lit-42	Bom estado
111	<i>A Espada era a Lei e Sport Goofy</i>	F. Capdevila	Círculo de Leitores	Lit-43	Bom estado
112	<i>Tecido, Barbante, Ráfia</i>	Coord. Carmem	Livraria José	Inf-67	Bom estado

		Pascual	Olympio Editora		
113	<i>Desenho, Mosaico, Gravação, Modelagem</i>	Coord. Carmem Pascual	Livraria José Olympio Editora	Inf-68	Bom estado
114	<i>E Se Eu Fosse um Fantasma!</i>	Mercè Arànega	Porto Editora	Lit-44	Mau estado
115	<i>Trabalhos com Jóias</i>	Katie Gayle	Nova Presença	Inf-69	Bom estado
116	<i>Cartolina e Papelão</i>	Coord. Carmem Pascual	Livraria José Olympio Editora	Inf-70	Mau estado
117	<i>Aladino e a Lâmpada Mágica</i>	Trad. Ana Isabel Ramos	Edinter	Lit-45	Mau estado
118	<i>A Minha Primeira Enciclopédia</i>	Herbert Pothorn	Editorial Verbo	Inf-8	Bom estado
119	<i>Babar O Fantasma da Ópera</i>	J. D. Smith Trad. Elisa Batista	Círculo de Leitores	Lit-46	Bom estado
120	<i>Babar Concerto para Piano</i>	Elaine Waisglass Trad. Elisa Batista	Círculo de Leitores	Lit-47	Bom estado
121	<i>A Espada era a Lei</i>	Desconhecido	Everest Editora	Lit-48	Bom estado
122	<i>A Viagem da Sementinha</i>	Maria Isabel Loureiro	Editorial O Livro	Lit-49	Mau estado
123	<i>Tudo Pronto para o Natal</i>	Maggie Kneen Trad. Isabel Ramalhete	Desabrochar	Lit-50	Mau estado
124	<i>150 Actividades para Crianças 4 anos</i>	Catherine Vialles	Edições Asa	Inf-71	Bom estado
125	<i>O Prédio do António Tem Muitos Barulhos</i>	Mónica Leal Silva	Edições Cotovia	Lit-51	Bom estado
126	<i>Bebés, Concepção, nascimento e Primeiros Anos</i>	Robin Gee	Impala	Inf-72	Bom estado
127	<i>O Coelho Pintor</i>	María Claret	Desabrochar	Lit-52	Mau estado
128	<i>A Mesa Encantada</i>	Irmãos Grimm Adap. António Couto Viana	Verbo Infantil	Lit-53	Mau estado
129	<i>Contos da Floresta</i>	Marcelle Vérité Adap. Ricardo Alberty	Verbo Infantil	Lit-54	Mau estado
130	<i>Drie Bokramme Gaan Berg-op</i>	Asbjornsen en Moe	Human e Rousseau	Lit-55	Mau estado
131	<i>Madeira, Cortiça, arame</i>	Coord. Carmem Pascual	Livraria José Olympio Editora	Inf-73	Bom estado
132	<i>Criações com Papel</i>	Coord. Carmem Pascual	Livraria José Olympio Editora	Inf-74	Mau estado

133	<i>O Vendedor de Fósforos</i>	Fátima Éffe	Gatafunho	Lit-56	Bom estado
134	<i>O Corvo e a Raposa</i>	Adap. Ana Oom	Expresso	Lit-57	Mau estado
135	<i>365 Histórias</i>	Michel Anelin et. All	Edições Asa	Lit-58	Bom estado
136	<i>A Casinha de Chocolate</i>	Desconhecido	Majora	Lit-59	Bom estado
137	<i>Uma Bruxa Muito Especial</i>	Françoise Le Gloahec	Editora Civilização	Lit-60	Bom estado
138	<i>O Ratinho Branco Aprende as Palavras</i>	Desconhecido	Ambar	Inf-75	Bom estado
139	<i>Babar O Espectáculo Deve Continuar</i>	Jean and Laurent de Brunhoff Trad. Elisa Batista	Círculo de Leitores	Lit-61	Bom estado
140	<i>Pinóchio</i>	Desconhecido	DCL	Lit-62	Mau estado
141	<i>Os Pequenos Cozinheiros</i>	Revisão Susana Poulson	Mediasat	Did-2	Bom estado
142	<i>Histórias da Égua Branca</i>	Eugénio de Andrade	Edções Asa	Lit-64	Bom estado
143	<i>O menino chamado menino</i>	Álvaro Magalhães/ Manuela Bacelar	Edições Asa	Lit-65	Bom estado

Anexo VI

Para os mais pequenos

Crítica/ Livros

Andersen, H.C. (2000). *O fato novo do rei*. Lisboa: Ambar.

Andrade, Eugénio / Martins, Alfredo (1999). *Aquela Nuvem e Outras*.(8ª ed.). Lisboa: Asa.

Araújo, Matilde Rosa (1986). *O Livro da Tila*.Lisboa: Livros Horizonte.

(1983). *A Guitarra da Boneca*. Lisboa: Livros Horizonte.

(1998) *As cançõezinhas da Tila*. Lisboa: Porto: Civilização.

/ Maria Keil (s.d). *As cançõezinhas da Tila*. Porto: Civilização. (CD).

Bauer, Jutta (1998). *A rainha das cores: A Cobra Laranja*

Batista, Anabela (2000). *O gigante e os morangos*. Rio de Mouro: Evarest Editora. (4 anos)

Bloom, Becky/ Biet, Pascal (2001). *Seis ratos e um ouriço-cacheiro*. Lisboa: Ambar.

(2001). *Um lobo culto*. Lisboa: Ambar.

Braga, Teófilo (1883). *Contos tradicionais do povo português*.

Carballeira, Paula/ Barrio, Blanca (2001). *Xico*. Braga: Kalandraka.

Carvalho, Maria João (2003). *A história de um botão*. Rio de Mouro: Everest.

Cave, Kathryn (2002). *O pequeno Grork é um valente*. Lisboa: Livros Horizonte.

Centeno, Yvette (1982). *Era uma vez uma maçã*. Lisboa: Plátano Editora.

Coelho, Adolfo (1879) *Contos populares portugueses*.

Colecções: Clássicos dos contos de fadas. Lisboa: Ambar.

Contos para a infância. Porto: Lello.

Escritas do Mundo. Lisboa: Ambar

Quarto Crescente. Lisboa: Ambar.

Minoria Absoluta. *Dom Quixote*.

Contumélias, Mário, *Versinhos de Brincar*. Lisboa: Europress.

Fanha, José. (2008). *Cantigas e Cantigos*. Lisboa: Terramar.

Figueiredo, Violeta / Wojciechowska, Danuta (1999). *Fala bicho*. Lisboa: Caminho.(7 anos)

Garilli, Alessia (2003). *Para onde foram os ovos da Paulina?*. Lisboa: Livros Horizonte.

Geibler, Peter (2003). *O meu e o teu*. Lisboa: O Bichinho de Conto. (+3 anos)

Gisbert, Montse (2002). *O desejo da lua*. Lisboa: O Bichinho de Conto.

Gomes, José António, org. / João Caetano (2000). *Conto Estrelas em Ti*. Lisboa: Campo das Letras.

Grimm (2000). *A bela adormecida*. Lisboa: Ambar.

Hachler, Bruno (2000). *Humberto e a macieira*. Lisboa: Ambar.

Letria, José Jorge / Letria, André (1999). Versos de fazer ó-ó. Porto: Terramar.

(2003). *Versos para os pais lerem aos filhos em noites de luar*. Lisboa: Ambar

Loupy, Christophe (2002). *Abraços e beijinhos*. Lisboa: Ambar. (4 anos).

McKee, David (2000). *Agora não, Duarte*. Lisboa: Caminho.

Meireles, Cecília (1990). *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Messeder, João Pedro (1999). *Versos com reversos*. Lisboa: Caminho.

Mota, António/ Lima, Teresa (1996). *Segredos. Porto: Desabrochar*.

(1996). *Sal, sapo, sardinha*. Porto: Gailivro.

/ Prata, Ernestina (1999). *Se eu fosse muito alto*. Porto: Gailivro.

Muralha, Sidónio (1977). *Bichos, Bichinhos e Bicharocos*, (2ª edição). Lisboa: Livros Horizonte.

/ Lemos, Fernando (1983). *O rouxinol e a sua namorada*. Lisboa: Livros Horizonte.

Neves, Leonel (1978) *O livrinho dos macacos*. Lisboa: Livros Horizonte.

Papiniano, Carlos (1963). *A menina gotinha de água*. Lisboa: Portugália Editora.

Perrault, Charles (2000). *O polegarzinho*. Lisboa: Ambar.

Praça, Leonor (1969): *Tucha e Bicó*.Lisboa: O Século.

Redol, Alves. (1968) *A flor vai ver o mar*. Europa-América.

Ribeiro, Aquilino (1993). *O livro da Marianinha*. Lisboa: Bertrand.

S. autor. (2000). *Caracóis de ouro e os três ursos*. Lisboa: Ambar.

Sanvic, Pascoal / Wojciechowska, Danuta (2000). *À Procura do Ó-ó Perdido*. s/local: Lua Cheia.

Silva. Mary Katherine Martins (2000). *Matilde, vai-te embora, ó medo !!!*. Porto: Campo das Letras.

- (2000). *Matilde, vem aí um mano!!!*. Porto: Campo das Letras
- Soares, Luisa Ducla (1990) *Romance da gata Tareca e outros poemas levados da breca*. Lisboa: Teorema.
- /Inácio, Ana Cristina (1999). *Poemas da mentira e da verdade*. (2ª ed.). Lisboa: Horizonte.
- /Leitão, Pedro (1999). *Arca de Noé*. Lisboa: Horizonte.
- /Olé Design (2001). *Uns óculos para a Rita*. Porto: Civilização.(4 anos)
- Tagg, Christine (2003). *Lar, doce lar*. Lisboa: Ambar. (0-3 anos)
- (2003). *Quando eu for grande*. Lisboa: Ambar.
- Torrado, António (2000). *Ler, ouvir e contar*. APEL.
- Velthuijs, Max (2000). *Sapo é sapo*. Lisboa: Caminho.
- Viana, António Couto (1984). *Versos de cacaracá*. Lisboa: Litexa.
- (1994). *Versos de Palmo e Meio*. Lisboa: Asa.
- Vieira, Alice (1981). (1994). *O Coelho Branquinho e a Formiga Rabiga*. Lisboa: Caminho.
- Vitorino (2000). *Cantigas de Encantar pelos Porquinhos e o Lobo Mau*. Lisboa: Lisboa Editora. (Cd.).
- Zink, Rui (2003). *O bebé que ... fez uma birra*. Lisboa: Dom Quixote. (2 anos)

Álbum ilustrado

- Alen, Paule & Deru, Myriam (1998). *Zizi, a abelha, mestra* (colec.). Lisboa: Verbo.
- Almeida, Vanda Pinto. (). *O país dos sólidos de qualquer cor*.
- Altan (1997). *Pimpa* (colec.). Lisboa/Porto: Terramar/Campo das Letras.
- Atri, Adriana & Wensell, Ulisses & Puncel, Maria (1979). *Livros para ver* (colec.). Lisboa: Círculo de Leitores.
- Audry-Iljic, Françoise/ Courtin, Thierry (1994). *Os meus primeiros números*. Venda Nova: Bertrand.
- (1995). *As minhas primeiras formas*. Venda Nova: Bertrand.
- (1995). *As minhas primeiras cores*. Venda Nova: Bertrand.
- Bacelar, Manuela (1989). *Tobias* (colec.). Porto: Porto Editora.
- (1990). *O meu avô*. Porto: Afrontamento.

- (1990). *O dinossauro*. Porto: Afrontamento.
- (1996). *Era uma vez a Bublina*. Porto: Desabrochar.
- (1996). *Bublina e as cores*. Porto: Desabrochar.
- Barnabé, Joelle/ Rainaud, Sylvie (1996). *Os coelhinhos descobrem* (colec.). Porto: Asa.
- Beer, Hans (1991). *As aventuras de Pluma, o urso polar*. Lisboa: Contexto.
- Bertrand, Cécile (1993). *Pipo* (colec.). Porto: Civilização.
- Bilsten, Thomas & Lena (1996). *Narizinho* (colec.). Porto: Asa.
- Bourgoing, Pascale *et al.* (1991). *Primeiras descobertas* (colec.). Porto: Civilização.
- Bruna, Dick (2002). *Miffy*. Lisboa: Asa.
- (2002). *Miffy vai ao jardim zoológico*. Lisboa: Asa.
- (2003). *Miffy vai ao parque*. Lisboa: Asa.
- Brunhoff, Laurent (1978). *Babar* (colec.). Lisboa: Plátano.
- Bussolati, Emanuela/ Curti, Anna (1994). *Eu vivo porque existe...* (colec.). Porto: Asa.
- Cali, Davide & Cantone, Anna Laura (2007). *Um papá à medida*. Lisboa: Ambar.
- Carle, Eric (1990). *A lagartinha comilona*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- (1990). *A joaninha atrevida*. Lisboa: Círculo de Leitores.
- Carvalho, Mário (2003). *O homem que engoliu a lua*. Lisboa: Ambar.
- Castrim, Mário / Elsa Navarro (2001). *Gira gira e Adriana*. Porto: Campo das Letras.
- / Elsa Navarro (2001) *Gira gira vai à escola*. Porto: Campo das Letras.
- / Elsa Navarro (2001) *Gira gira e o incêndio*. Porto: Campo das Letras.
- / Elsa Navarro (2003). *Gira gira papa figos*. Porto: Campo das Letras.
- / Elsa Navarro (2003). *Gira gira e o Basquetebol*. Porto: Campo das Letras.
- Chartraud, Micheline/ Desputeaux, Hélène (1994). *Benjamim* (colec.). Lisboa: Presença.
- Chéneau, Véronique (1990). *Camilo* (colec.). Venda Nova: Bertrand.
- Claret, María (1989). *Animais amigos* (colec.) Lisboa: Desabrochar.
- Claverie, Jean/ Nickly, Michelle (1995). *A arte do penico*. Lisboa: Terramar.
- Clément, Claude/ Raquois, Olivier *et. al* (1993). *Animais bebés* (colec.). Porto : Desabrochar.

Coquet, Eduarda & Viana, Fernanda Leopoldina & Martins, Marta (1993). *Pé ante pé* (colec.). Porto: Porto Editora.

Corentin, Philippe (2007). *Papá*. Lisboa: Caminho.

Cotrim, João Paulo/ Corbel, Alain (2003). *A cor instável*. Porto: Afrontamento.(4 anos)

/ Letria, André (2003). *História de um segredo*. Porto: Afrontamento.(4 anos)

Dale, Penny (1992). *Acorda, fidalgo!*.Porto: Asa.

(1992). *Dantes havia gigantes*. Porto: Asa.

(1992). *Dez numa cama*. Porto: Asa.

Denou, Violeta (1980). *Teo* (colec.). Mem Martins: Europa-América.

Dupasquier, Philippe (1992). *O meu pai*. Lisboa: Contexto.

Félix, Monique (1991). *O ratinho que vivia no livro*. Lisboa: Melhoramentos de Portugal.

(1991). *Uma aventura do rato ratinho*. S. Paulo: Melhoramentos de Portugal.

Foreman, Michel (1991). *Pai, não consigo dormir!*. Lisboa: Caminho.

(1997). *Surpresa! Surpresa!*. Lisboa: Caminho.

Gaudrat, Marie-Agnès/ Courtin, Thierry (1994). *O meu primeiro alfabeto*. Lisboa : Bertrand.

Gunthorp, Karen/ Cassinelli, Attilio (1977). *A surpresa de Micaela*. Lisboa: Plátano.

Hanse, Carla & Hanse, Wilhem (1979). *Petzi* (colec.). Lisboa: Verbo.

Hill, Eric (1991). *Bolinha* (colec.). Lisboa: Presença.

Inkpen, Mick (1996). *Diga aaah!*. Lisboa: Gradiva.

(1996). *Tira a mão do manchinhas*. Lisboa: Gradiva.

Joly, Fanny/ Rochut, Jean-Michel. (1991). *Quem tem medo?* (colec.). Porto: Asa.

Kellogg, Steven (1982). *Busca leão, busca*. Lisboa: Livros Horizonte.

Krings, Antoon/ Solotareff, Gregoire (1993). *Kikô* (colec.). Lisboa: Caminho.

Laganá, Giuseppe/ Sclavi, Tiziano (1991). *Tudo em redondo* (colec.). Porto: Asa.

Lewis, Wendy (1978). *O urso pimpão*. Lisboa: Livros Horizonte.

Linsell, Tony (1978). *O esquilo estouvado*. Lisboa: Livros Horizonte.

Lionni, Leo (2007). *Nadadorzinho*. Kalandraka.

Mantegazza, Giovanna/ Curti, Anna (1993). *Janelas para ver as coisas por dentro* (colec.). Porto: Asa.

Manuchkin, Fran (1981). *O bebé*. Lisboa: Sá da Costa.

Marin, Lise/ Bertrand, Micheline (1991). *Plum e Plumete* (colec.). Porto: Desabrochar.

Matoso, Madalena (1994). *Vamos ao circo*: Àtila
(1994) *O que vamos ver?:* Àtila

McKee, Edward (1997). *Elmer*. Lisboa: Caminho.

Mickelthwait, Lucy (1997). *Vou descobrir: os transportes na arte*. Lisboa: Caminho.

Moses, Brian/ Gordon, Mike (1994). *As minhas emoções* (colec.). Lisboa: Caminho.

Motos, Tomás *et. al* (1997). *Biblioteca infantil* (colec.). Lisboa: Caminho.

Oram, Hiawyn/ Kitamura, Satoshi (1995). *No sótão*. Lisboa: Caminho.
(1995). *André e o alegrão*. Lisboa: Caminho.
(1995). *Bernardo faz birra*. Lisboa: Caminho.
(1997). *Quero um dinossáurio*. Lisboa: Caminho.
/Joos, Frédéric (2001). *Vamos visitar o avô*. Lisboa: Caminho.

Potter, Beatrix (1991). *Pedrito coelho* (colec.). Lisboa: Verbo.

Praça, Leonor (1979). *Tucha e bicó*. Lisboa: Plátano.

Preston, Tim (1999). *O espantalho solitário*. Lisboa. Ambar. (4 anos)

Reynaud, M.^a João/ Luiz Darocha (2003). *Ana e o arco-íris*. Porto: Afrontamento.

Rocha, Natércia/ Costa, Maria Manuela (1990). *Os meus primeiros livros* (colec.). Porto: Desabrochar.
/Pissarra, Isabel (1994). *Ver e ler* (colec.). Lisboa: Presença.

Ross, Tony (1991). *Eu quero um gato*. Lisboa: Presença.
(1996). *Eu quero o meu bacio*. Lisboa: Presença.
(1996). *Eu quero crescer*. Lisboa: Presença.

Scarry, Richard (1992). *O meu melhor dia*. Lisboa: Verbo.

Shaw, Elizabeth (1997). *A ovelhinha preta*. Lisboa: Caminho.

Snow, Alan (1988). *Livro da janela mágica* (colec.) Lisboa: Liarte.

Soares, Luisa Ducla (1994). *Os ovos misteriosos*. Porto: Afrontamento.
(2000). *Mãe, querida mãe!*. Lisboa: Terramar.

- / Leitão, Pedro (2001). *Todos no sofá*. Lisboa: Livros Horizonte.
- (2001). *O ratinho marinho*. Lisboa: Civilização.
- (2003). *Pai, querido pai!*. Lisboa: Terramar. (5 anos)
- /Leitão, Pedro (2003). *Contrários*. Lisboa: Terramar.(6 anos)
- /Leitão, Pedro (2005). *Antes, agora, depois*. Lisboa: Terramar.
- /Leitão, Pedro (2007). *Onde está?*. Lisboa: Terramar.
- Suhr, Mandy/ Gordon, Mike (1994). Os sentidos (colec.). Lisboa: Caminho.
- Thompson, Carol (1988). Livro de imagem (colec.). Porto: Desabrochar.
- Winter, Susan (1995). *Eu posso*. Porto: Desabrochar.
- (1995). *Eu também*. Porto: Desabrochar.
- Worsley, Elizabeth (1992). Queridos orelhudos (colec.). Porto: Desabrochar.
- Zee, Ruth Vander & Innocenti, Roberto (2007). *A história de Erika?*: Kalandraka.

Bibliografia consultada

- Bastos, Glória (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidades Aberta.
- Capelo-Pereira, Bernadette (2003). Literatura para crianças e jovens in *Vértice*. n.º 119, Setembro-Outubro, II Série; pp. 44-54.
- Divisão de Difusão do Autor e do Livro. *À roda dos livros, Literatura Infantil e Juvenil*, 1992-1993: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.
- Divisão de Difusão do Autor e do Livro. *Livros para crescer, livros Portugueses para crianças*, 1994-1995: Instituto da Biblioteca Nacional e do Livro.
- Florêncio, Violante (1997). Literatura para crianças e jovens in *Vértice*. n.º 79, Julho-Setembro, II Série; pp. 24-28.
- (2001). Literatura para crianças e jovens in *Vértice*. n.º 101, Julho-Agosto, II Série; pp. 88-93.
- Gomes, José António (1996). *Da nascente à voz*. Lisboa: Caminho.
- Ramos, Ana Margarida (2007). *Livros de palmo e meio*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Riscado, Leonor (2002). Literatura para crianças e jovens in *Vértice*. n.º 106, Maio-Agosto, II Série; pp. 146-155.
- (2007) Literatura para crianças e jovens in *Vértice*. n.º 145, Março-Abril, II Série; pp. 127-132.
- Rocha, Natércia (1984). Os prémios Gulbenkian de literatura para crianças in *Boletim Cultural*, n.º 2, Junho, VI série, pp. 58.

Anexo VII

De: Centro Infantil Lisboa Alvalade 1 [mailto:cilisboa1@escolasjoaodeus.pt]

Enviada: sexta-feira, 12 de Junho de 2009 11:02

Para: ana.cristina.borges@cm-lisboa.pt

Assunto: Solicitação de livros

Exma.

Dra. Leonor Gaspar Pinto

Somos o Centro Infantil João de Deus – Alvalade 1 e pertencemos à Associação de Jardins-Escolas João de Deus. Trabalhamos com crianças até aos três anos de idade e estamos interessados em aumentar e reestruturar a pequena biblioteca existente no espaço.

Com esse intuito pretenderia solicitar-vos algum apoio para aumentar o nosso acervo da biblioteca, visto saber que têm como pratica oferecer livros a instituições, neste caso pretendemos essencialmente livros de Literatura Infantil.

Na esperança de receber uma resposta subscrevo-me atenciosamente,

Vera Jorge

De: Cristina Borges [mailto:ana.cristina.borges@cm-lisboa.pt]

Enviada: segunda-feira, 15 de Junho de 2009 14:59

Para: Centro Infantil Lisboa Alvalade 1

Cc: Leonor Pinto

Assunto: RE: Solicitação de livros

Exm^a Sr^a

Dr^a Vera Jorge:

Em resposta ao seu pedido de oferta lamento informar que, neste momento, temos muito poucos títulos apropriados à faixa etária indicada.

A larga maioria da documentação que, habitualmente, disponibilizamos provém de ofertas feitas por instituições ou municípios, não entrando na nossa coleção por redundância. Tendencialmente, recebemos documentação para público adulto ou juvenil sendo as ofertas apropriadas ao pré-escolar muito deficitárias.

No entanto, caso confirmem o vosso interesse, poderemos disponibilizar os seguintes títulos:

A flor escondida

Não fales com estranhos, Winnie! (Winnie Pooh)

Todos ao banho! (Winnie Pooh)

Contos de fadas deliciosos: com receitas para crianças

Os Robinsons (Disney)

O paraíso da barafunda (Disney)

Kenai e Koda (Disney)

Caso futuramente venhamos a receber ofertas que vos possam interessar tomarei a iniciativa de vos contactar.

Os melhores cumprimentos

Cristina Borges

De: Centro Infantil Lisboa Alvalade 1 [mailto:cilisboa1@escolasjoaodeus.pt]

Enviada: quarta-feira, 17 de Junho de 2009 9:32

Para: ana.cristina.borges@cm-lisboa.pt

Assunto: RE: Solicitação de livros

Exm.^a Sr.^a Dr.^a

Cristina Borges

Agradeço desde já toda a atenção disponibilizada e a prontidão da sua resposta.

É com muito gosto que aceitamos os livros que têm disponíveis nesta altura, aguardamos também pela possibilidade de receber outros títulos que nos possam facultar.

Em relação à recolha dos livros terá que me encaminhar para o local apropriado, calculo que seja mais fácil sermos nós a fazermos o levantamento dos mesmos.

Atenciosamente e a aguardar resposta,

Vera Jorge

De: Cristina Borges [mailto:ana.cristina.borges@cm-lisboa.pt]

Enviada: quarta-feira, 17 de Junho de 2009 11:53

Para: Centro Infantil Lisboa Alvalade 1

Assunto: RE: Solicitação de livros

Bom dia.

Agradecemos desde já a disponibilidade para proceder à recolha dos livros. No entanto, apesar de a selecção estar feita, teremos aguardar um pouco antes de a considerar disponível. A fim de se concretizar a oferta teremos de seguir alguns procedimentos burocráticos internos.

No entanto, adianto já que o SATT (Serviço de Aquisições e Tratamento Técnico) se situa nos Olivais perto do shopping: Impasse A à Rua do Chibuto, 3-C. O Sector de Aquisições funciona de 2ª a 6ª entre as 10h e as 16h mas, caso dê mais jeito, poderemos combinar a recolha entre as 9h e as 17h.

Voltaremos a contactar assim que possível.

Os melhores cumprimentos

Cristina Borges



Câmara Municipal de Lisboa
Direcção Municipal da Cultura
Departamento de Bibliotecas e Arquivos
Divisão de Gestão de Bibliotecas

Exma. Sra.
Dra. Vera Jorge
Centro Infantil João de Deus – Alvalade 1
Av. de Roma 79 r/c
1700-344 Lisboa

Ofício nº.: 155/DGB/2009

Data: 03/07/2009

Assunto: Oferta de documentação

Exma. Senhora,

Em resposta ao vosso pedido de documentação a integrar a biblioteca do vosso centro pré-escolar, é com prazer que vos oferecemos sete livros de literatura infantil.

Com os melhores cumprimentos,

A Chefe de Divisão de Gestão de Bibliotecas


Leonor Gaspar Pinto

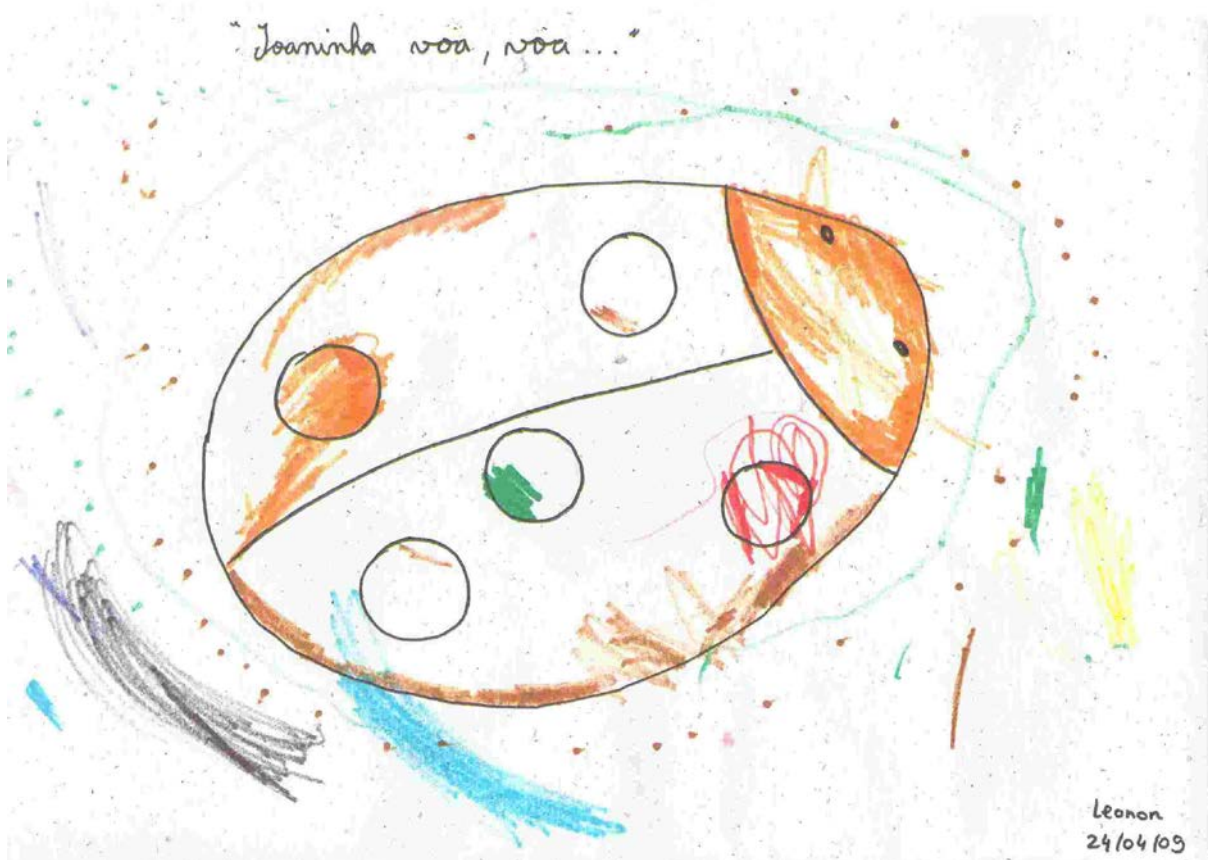
CHIL - Divisão de Gestão de Bibliotecas
Reg. nº. 1594 Class. 3.11
Data 03/07/2009 Pro: 511611726

Anexo VIII



Anexo IX

"Joaninha voa, voa..."



Leonor
24/04/09

Anexo X

"as bolinhas de sabão"



Leonor
12/01/2009

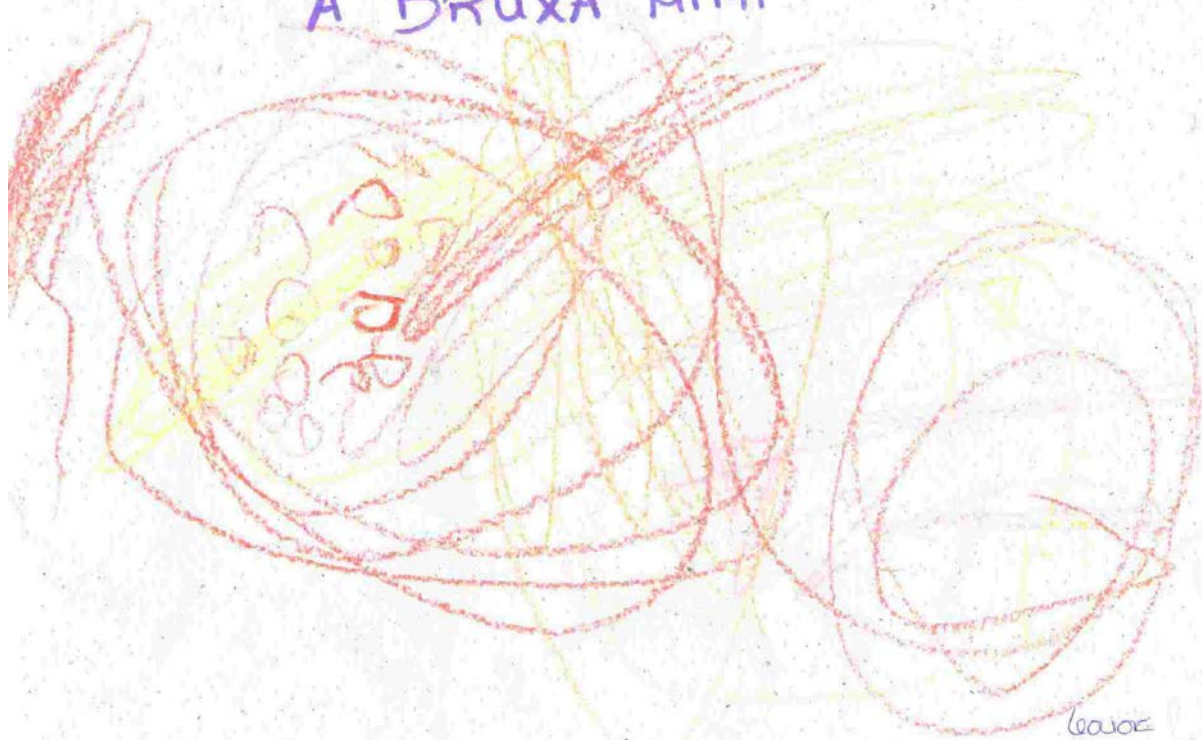
Anexo XI

"O Sr. Andrade engolia a lua"



Anexo XII

" A BRUXA MIMI "

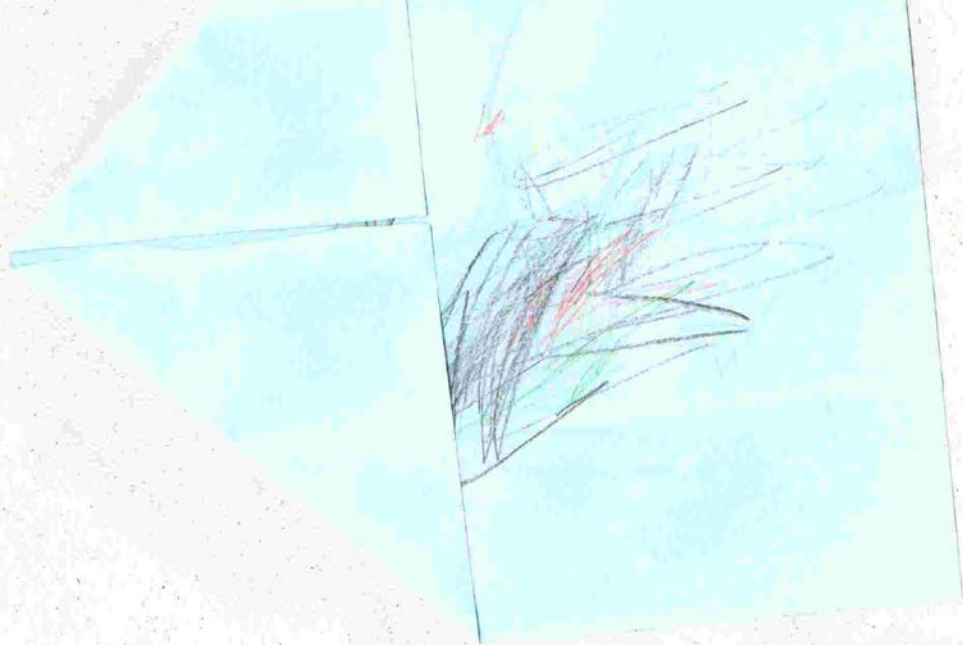


Anexo XIII



Anexo XIV

"O Ratinho que vivia
dentro de um livro"

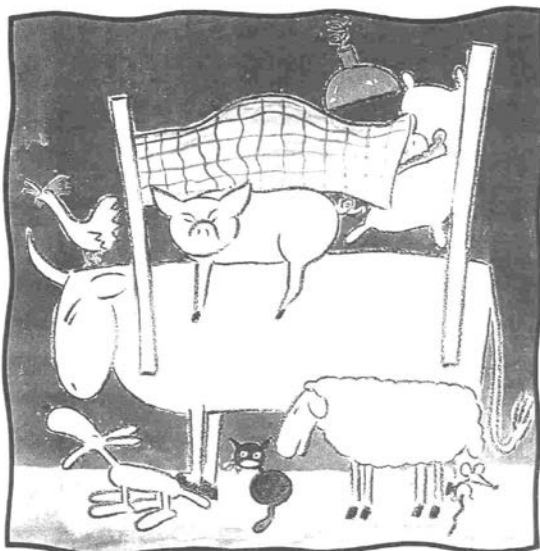


Anexo XV

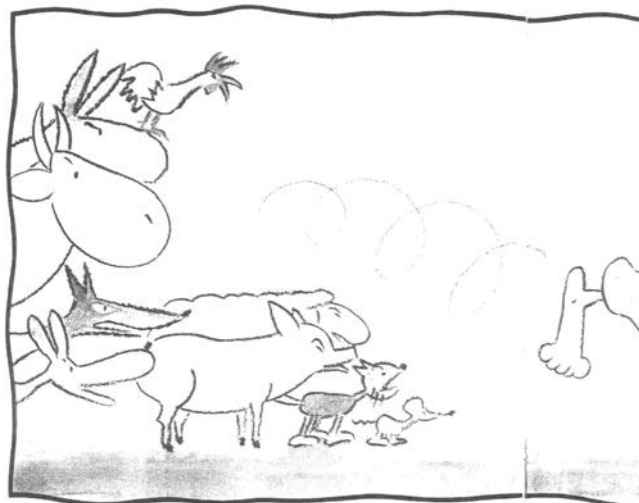
DONA CARMO



Livraria *Civilização* EDITORA

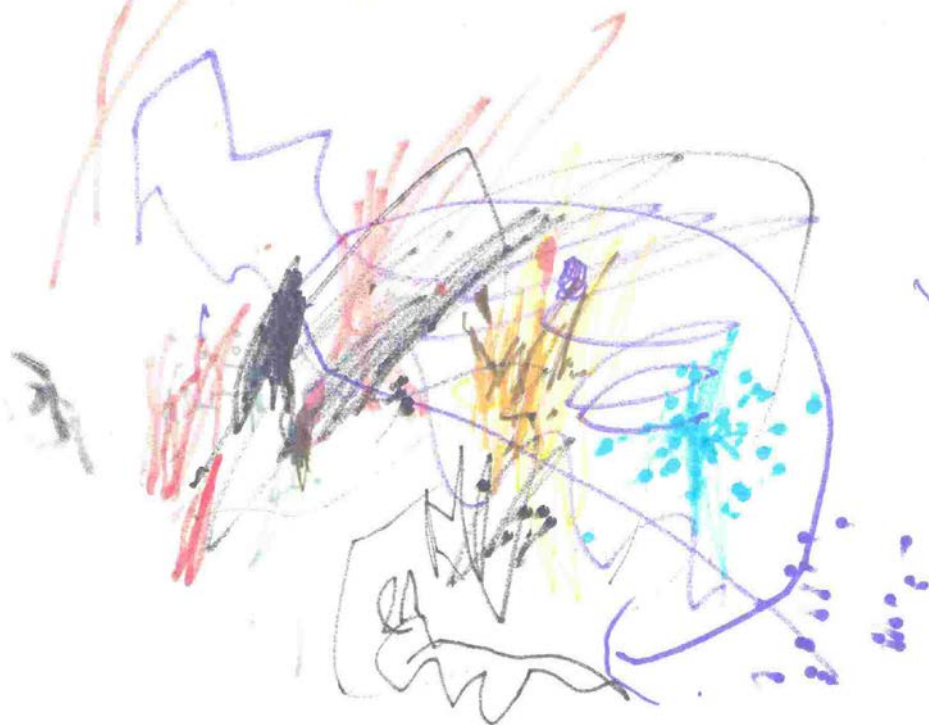


DONA CARMO TINHA UM LOBO
DEBAIXO DA SUA CAMA.
O LOBO UIVAVA,
A CADELA LADRAVA,
A GATA MIAVA,
O RATO CHIAVA,
O GALO CANTAVA,
A OVELHA BALIA,
O BOI MUGIA,
O PORCO RONCAVA,
O BURRO ZURRAVA E
DONA CARMO POR FIM DESPERTAVA.



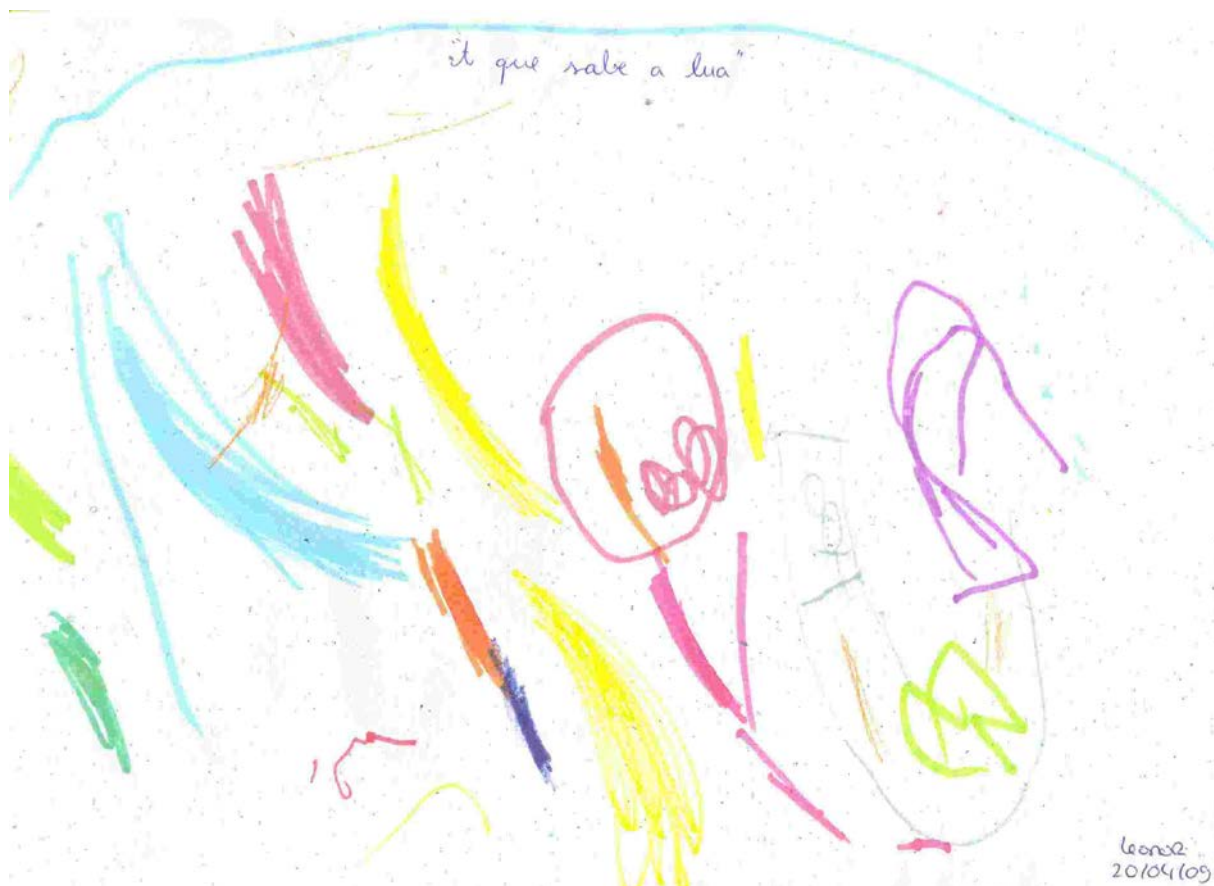
Anexo XVI

A. D. Carmo



leona
26/01/05

Anexo XVII

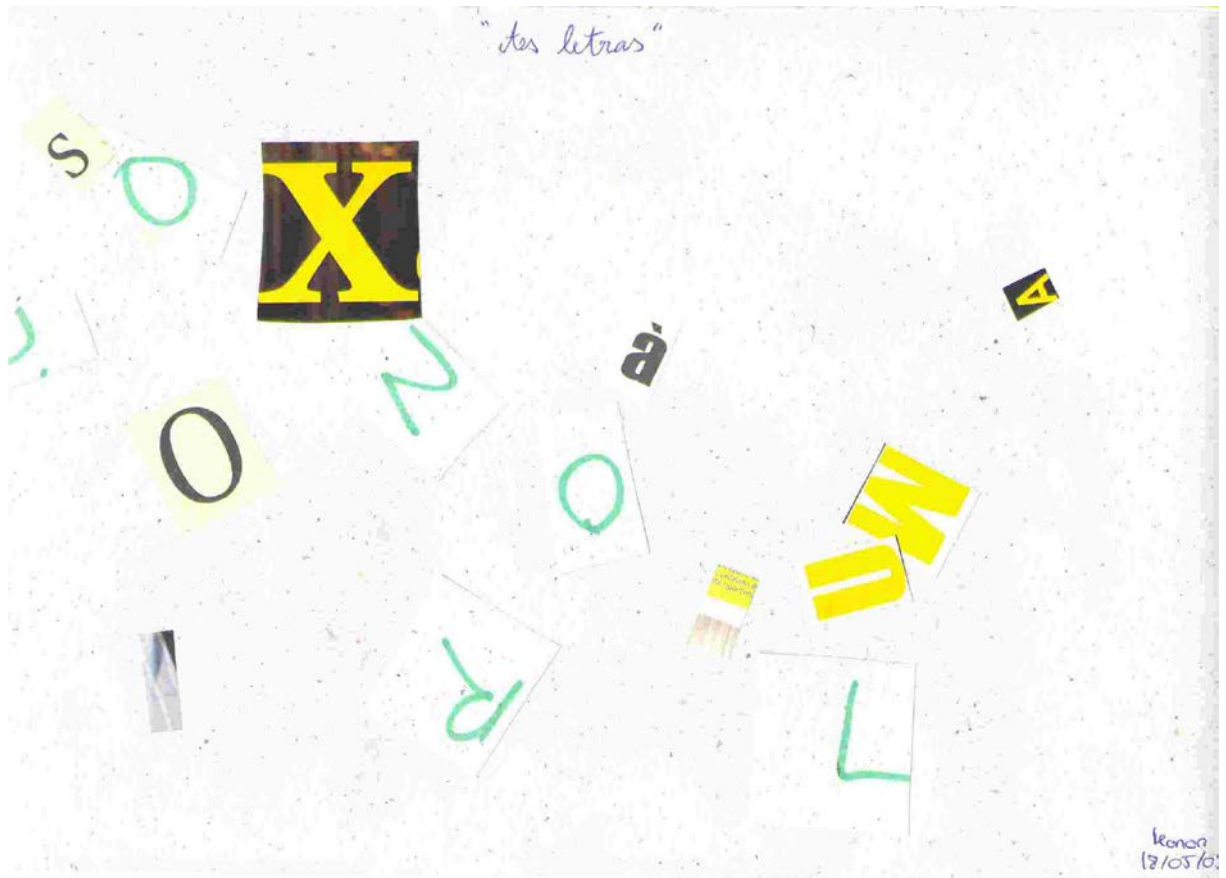


Anexo XVIII



Anexo XIX

"As letras"



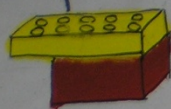
leonor
18/05/02

Anexo XX



Anexo XXI

O que mais gostamos de fazer:

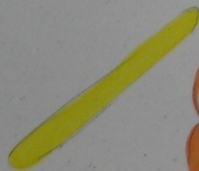


Construções com legos...



Pintar com tintas...

Também gostamos muito de dançar, dar beijinhos e mimos.



Moldar
Plasticina...



Contar e ver
histórias.



Tela dos 2 anos.

Anexo XXII



O senhor Andrade engoliu a
Lua branca e ficou com a
barriga gorda. Os meninos
deram xarope ao senhor Andrade
para ver se ele deixava a Lua
para o céu!



Star
sala 3 anos